سلسلة التربية الحديثة
الكتاب الحادي عشر

Mnyoal.com

المَنهج

أصوله وأنواعه ومكوّناته

الدكتور
محمد زياد حمدان
دكتوراه فلسفة في تخطيط المناهج والتدريس
وعلم النفس التربوي

صمم الرسوم وطورها
الدكتور محمد زياد حمدان

Curriculum: Foundations,
Types And Components

الطبعة الأولى
١٤٠٢ - ١٩٨٢

توزيع : دار الرياض للنشر والتوزيع
ص . ب ١٦٧٢١ ، الرياض - السعودية

الإهداء

إلى كل مُرّبٍ حقيقيٍّ
مُهتم بتقدم التربية العربية جوهراً وواقعاً ،
وإلى كل مُرّبٍ عالميٍّ
في فكره وانسانيّته وخلقه ، لا يتخذّ من التربية العربية
مهنة إرتزاق أو إنتهاز يصل بها لمنفعة
مرحلية شخصية ،
وإلى كل مُرّبٍ يبذل وقته
وجهده لتطوير أجيال عربية سوّية ،
بالتغاضي عن هوّيتها أو مسميّاتها الجغرافية . .

أهدي هذا المنهج

سلسلة التربية الحديثة

سلسلة التربية الحديثة هي موسوعة تتكون من كتب متخصصّة مستقلة ، يقوم باعدادها الدكتور محمد زياد حمدان ، وتبحث أحدث المواضيع التي تهمّ التربية العربية وتساهم في نمائها ورفع إنتاجيّتها الوطنية ، وتسريع تقدمها العالمي ، عوداً بها لدورها القيادي أيام الراشدين والأمويين والعباسيين والأندلسيين . تمّ من سلسلة التربية الحديثة حتى الآن الكتب التالية :

١ ـ تقييم التعلمّ ـ أسسه وتطبيقاته . نشر دار العلم للملايين ، بيروت .

٢ ـ الوسائل التعليمية ـ مبادؤها وتطبيقاتها . نشر مؤسسة الرسالة ، بيروت .

٣ ـ تأسيس مراكز الوسائل التعليمية . نشر مؤسسة الرسالة ، بيروت .

٤ ـ التدريس الحديث ـ اصوله وخصائصه . نشر مؤسسة دار الكتب ، الكويت .

٥ ـ تحضير التدريس الصفي ـ انواعه وعملياته . نشر مؤسسة دار الكتب ، الكويت .

٦ ـ التعلم الصفي ـ تحفيزه وادارته وتقييمه . نشر مؤسسة تهامه ، جدة .

٧ ـ المحاضرة ـ مبادؤها وتطبيقاتها التعليمية . نشر مؤسسة تهامة ، جدة .

٨ ـ تعديل السلوك الصفي ـ مرشد علمي وتطبيقي للمعلم . توزيع مؤسسة الرسالة ، بيروت .

٩ ـ التربية العملية الميدانية ـ مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها . توزيع مؤسسة الرسالة ، بيروت .

١٠ ـ التربية العملية الميدانية ـ مرشد وكتاب عمل للمتدرب . توزيع مؤسسة الرسالة ، بيروت .

١١ ـ المنهج ـ أصوله وأنواعه ومكوناته . توزيع دار الرياض ، الرياض .

١٢ ـ تخطيط المنهج ـ كتاب للدارسين والمشتغلين في الصناعة المنهجيّة . نشر الدار العربية للكتاب ، تونس .

١٣ ـ أدوات ملاحظة التدريس ـ مفاهيمها واستعمالاتها في تحسين التربية الصفية .

١٤ ـ قياس كفاية التدريس ـ وسائله مطرقة الحديثة .

١٥ ـ تقييم وتوجيه التدريس ـ كتاب للمعلمين والمشرفين التربويين .

المقدمة

تجسّد مادة المنهج مقرراً أساسياً في مناهج تحضير المعلمين والمدرسين بمعاهد وكليات التربية في كافة ارجاء الوطن العربي . وأهميتها هذه لم تحدث إجتهاداً ، بل ترجع في الواقع للدور الذي تقوم به المناهج عادة في التربية الرسمية من توجيهٍ وتطويرٍ لعمليات التعلّم والتعليم ، لغرض تحقيق الأهداف الادراكية والشعورية والحركية والاجتماعية لدى الناشئة المدرسية .

وتتلخص في رأينا أهم النتائج التي يجنيها الطلاب ـ معلمي المستقبل ـ من دراستهم لمادة المنهج في المعاهد والكليات التربوية بما يلي :

١ ـ معرفتهم لمفاهيم المنهج وتطور ممارسته عبر التاريخ .

٢ ـ معرفتهم لدور المنهج في التربية المقصودة وعلاقته بسلوك المعلم والتدريس والمجتمع .

٣ ـ معرفتهم للمصادر العامة (الاصول) والنماذج التنظيرية التي يستقي منها المنهج عادة بياناته وهويته التربوية .

٤ ـ معرفتهم لانواع المنهج ومكوناته وعمليات صناعته العامة .

٥ ـ وعيهم الأدراكي وتقديرهم الشعوري لأهمية المنهج ومعطياته من

أصول ونظريات ومكونات وأنواع ، مؤدياً بهم ذلك لحسن المفاضلة والاختيار التربوي ، والاستخدام الفعال الهادف لها جميعاً لصالح خير الأمة وتقدمها وتطوير اجيالها الفتية .

ولتحقيق هذه الأهداف العامة ، فقد عمدنا الى تطوير مادة الكتاب في ثلاثة أقسام رئيسية هي :

١ ـ **القسم الأول** : مفاهيم المنهج وأصوله ونماذج تنظيره ، ويضمّ الستة فصول الأولى من الكتاب .

٢ ـ **القسم الثاني** : أنواع المنهج ، ويضمّ الأربعة فصول التالية التي تغطي معاً أهم الصيغ المنهجية وأكثرها ممارسة في التربية المدرسية .

٣ ـ **القسم الثالث** : مكونات المنهج وصناعته عناصر المنهج ومبادىء وعمليات صناعته العامة من تخطيط وتطوير وتنفيذ وتقييم وتحسين ، والتغيرات المحتملة عليه في المستقبل .

وقد توخّينا بمشيئة الله في فصول الكتاب عرض ما إعتقدناه مفيداً ومتصلاً مباشرة بمفهوم المنهج وتطبيقاته وحقله التخصصّي ، دون الحشو أو التفصيل الزائدين اللذين يذهبان في الغالب برغبة الدارسين في الاطلاع والتعلّم .

هذا ، وأشكر الاستاذ / محمد جمال الدين على كفايته العالية في طباعة مخطوطة هذا الكتاب وغيره من أعمالي التربوية السابقة .

والله دائماً وأجيالنا وتربيتنا العربية من وراء الجهد والقصد ، وهو وحده الكامل المعين ، والسلام .

محمد زياد حمدان

١٩٨٢/٢/١٨ .

المحتويات

القسم الأول ـ مفاهيم المنهج وأصوله ونماذج تنظيره

القسم الثاني ـ أنواع المناهج الدراسية

القسم الثالث ـ مكونات المنهج وصناعته ومستقبله

فهرس الأشكال

فهرس الجداول

القسم الأول

مفاهيم المنهج وأصوله ونماذج تنظيرة

١ ـ المنهج ـ مفاهيم وقضايا عامة .

٢ ـ فلسفة التربية وطبيعة المعرفة ـ أنواعهما ومبادؤهما وتضميناتهما للمنهج .

٣ ـ التاريخ ـ خصائصه وحوادثه وتضميناتها للمنهج .

٤ ـ ثقافة المجتمع ـ مبادؤها وعواملها وتضميناتها للمنهج .

٥ ـ علم النفس والمتعلمون ـ مبادؤهما وتضميناتها للمنهج .

٦ ـ نظرية المنهج ـ أنواعها وتطبيقاتها ونماذجها .

الفصل الأول

المنهج
مفاهيم وقضايا عامة

أ ـ المقدمة

ب ـ مفاهيم المنهج

١ ـ المنهج في اللغة

٢ ـ المنهج كبرنامج دراسي

٣ ـ المنهج كمقرر رسمي

٤ ـ المنهج كمحتوى

٥ ـ المنهج كخطة تربوية

٦ ـ المنهج كسلسلة منظمة من نتائج التعلم المقصودة

٧ ـ المنهج كنظام تقني مقنن

٨ ـ المنهج كخطة مكتوبة معدة للعمل

٩ ـ المنهج كمجموع المعارف المتراكمة للمجتمع

١٠ ـ المنهج كاساليب تقليدية عامة من الفكر

١١ ـ المنهج كوثيقة صممت للاستفادة منها في تخطيط التدريس

١٢ ـ المنهج كعملية تفاعل

١٣ ـ المنهج كخبرة تربوية

١٤ ـ المنهج كمفهوم تربوي واقعي شامل

ج - مكانة المنهج في التربية المدرسية

د - المنهج وسلوك المعلم الصفي

هـ - المنهج والتدريس - توأمية حميمة أم ثنائية مصطنعة ؟

و المنهج الرسمي والمنهج الخفي

ز - المنهج ومشكلة الصلة بالواقع

ح - المنهج وسد حاجات المجتمع

١ - المنهج وحاجات المجتمع النفسية

٢ - المنهج وحاجات المجتمع السياسية والقومية

٣ - المنهج وحاجات المجتمع المهنية

٤ - المنهج وحاجات المجتمع الانسانية

ط - مؤثرات عامة للمنهج

١ - فلسفة التربية

٢ - الايديولوجية السياسية للدولة

٣ - الازمات القومية

٤ - المجتمع وثقافته المحلية

٥ - الدين

٦ - التحولات الاجتماعية

٧ - الاعياد والايام الرسمية

٨ - المصاعب والمشاكل الاجتماعية

٩ - مراكز القوى في المجتمع

١٠ - الحالة الاقتصادية

١١ - طبيعة المنطقة الجغرافية الاقتصادية

١٢ - التغيرات الاقتصادية

١٣ - متطلبات الدخول للمؤسسات الدراسية العليا

١٤ ـ الاتجاهات المنهجية العامة
١٥ ـ برامج اعداد المعلمين
١٦ ـ طول المدة الدراسية
١٧ ـ مركزية او لا مركزية التعليم
١٨ ـ التوجيه والارشاد التربوي
١٩ ـ نتائج الابحاث التربوية والعلمية والنفسية
٢٠ ـ التطورات التكنولوجية
٢١ ـ علما النفس والنفس التربوي
٢٢ ـ الخصائص الذكائية العامة لمجتمع المدرسة/ المدارس
٢٣ ـ نوع المتعلمين
٢٤ ـ المؤسسات والرابطات والمجامع التربوية والعلمية والوظيفية
٢٥ ـ مختصوا وكتاب المنهج

ي ـ مصطلحات عامة للمنهج

١ ـ اصول المنهج
٢ ـ نظرية المنهج
٣ ـ انواع المنهج
٤ ـ مكونات المنهج
٥ ـ تصميم/ تخطيط المنهج
٦ ـ بناء/ تطوير المنهج
٧ ـ تنفيذ المنهج
٨ ـ تقييم المنهج
٩ ـ تحسين المنهج
١٠ ـ منهج المستقبل

ك ـ اهداف دراسة مادة المنهج في كليات ومعاهد المعلمين

ل ـ الخلاصة

م ـ أنشطة تطبيقية

الفصل الأول

المنهج ـ مفاهيم وقضايا عامة

أ ـ المقدمة :

يشغل المنهج الدراسي كوسيلة مقننة للتربية الرسمية بال الكثير من الباحثين والمربين . وربما يرجع السبب في ذلك الى كونه حقلا تطبيقيا تخصصيا جديدا تجري بلورته حثيثاً هذه الايام ، ويتم تحديد دوره ومجالاته وانواعه ومكوناته وهويته بكل ما يميزها من مبادىء ومفاهيم وعناصر وممارسات .

وفي هذا الفصل التمهيدي سنطرح بعض القضايا العامة التي تهم موضوع المنهج مثل : مفاهيمه ، ومكانته في التربية المدرسية . وعلاقته بسلوك المعلم بوجه خاص وبالتدريس بشكل عام . كما سنناقش مشكلة صلة المنهج بالواقع الذي يعيشه التلاميذ ، ودورة في سد حاجات المجتمع المختلفة ، والمؤثرات الرئيسية التي تتحكم عادة في طبيعته ومكوناته من اهداف ومعلومات وانشطة . هذا ، وسنختم الفصل بتعريف موجز للمصطلحات المنهجية العامة ، ولاهداف دراسة المنهج في برامج اعداد المعلمين .

ب ـ مفاهيم المنهج :

لقد اختلف المربون والمختصون بالمناهج الدراسية في نظرتهم للمنهج

وتعريفهم له باختلاف مدارسهم الفلسفية/ التربوية ، أو الغرض الذي يقصدون تحقيقه لدى المتعلمين. وفيما يلي ملخص لأهم هذه التعاريف او المفاهيم[1] .

١ ـ المنهج في اللغة :

تعني كلمة المنهج في اللغة : « الطريق الواضح »[2] . واذا قبلنا الافتراض بأن المنهج البناء العلمي في اهدافه ومعلوماته وانشطته يمكن اعتباره في الظروف العادية للتربية المدرسية وسيلة ميسورة وهادفة للتعليم ، عندئذ نرى بأن المفهوم اللغوي للمنهج ينطبق مع نظيرة التربوي ليكون بهذا : طريقا واضحا للتعلم والتعليم .

٢ ـ المنهج كبرنامج دراسي :

لقد جاء هذا المفهوم من طبيعة التعليم المدرسي القائم على المواضيع او المواد الدراسية ، حيث يطلب من التلاميذ او الدراسين عموما أخذها اوتعلّمها. فيقال بأن المنهج المدرسي يحتوي على برنامج للدين وآخر للغة العربية وثالث للعلوم ورابع للرياضيات وخامس للاجتماعيات وهكذا .

٣ ـ المنهج كمقرر رسمي :

ويتجسد المنهج كمقرر رسمي غالبا في الكتاب الذي تقترحه او تقوم بتطويره الجهة التربوية الرسمية ، لدراسته جماعيا من قبل المعلمين والتلاميذ في مدارسها أو مؤسساتها التعليمية التابعة لها .

٤ ـ المنهج كمحتوى :

إن لكل مادة دراسية حقائق ومفاهيم ومعلومات خاصة بها دون غيرها . فمادة الكيمياء العضوية على سبيل المثال قد تحتوي على معلومات ومفاهيم متعلقة بالهيدروكربونات والنفط والمركبات والصناعات الكيماوية العضوية على اختلاف انواعها . يعني أن مثل هذا المنهج هو عبارة عن مجمل المعلومات

والمفاهيم الكيماوية العضوية المنظمة بصيغ تربوية ونفسية يسهل معها تعلمها من التلاميذ . هذا وتجدر الاشارة بأن مفهوم المنهج كمحتوى يرتبط مباشرة بما يسمى بمناهج المادة الدراسية التي سنشير اليها في الفصل السابع من هذا الكتاب .

٥ ـ المنهج كخطة تربوية :

وبينما أشار البعض الى أن المنهج هو عبارة من خطة تربوية للتعلّم ، أكد آخرون بأنه خطة للتعليم او التدريس . ولما كانت العملية التربوية مهمة انسانية شاملة ومتداخلة لا يمكن تجزءتها او فصل عواملها بعضها عن بعض (عوامل التعلم وعوامل التعليم) ، فإننا بهذا نؤكد على أهمية المنهج ومفهومه كخطة عملية موحدة للتعلم والتعليم .

٦ ـ المنهج كسلسلة منظمة من نتائج التعلم المقصودة :

يمثل هذا المفهوم وجهة نظر كل من بوفام وبيكر وموريس جونسون الامريكيين . يؤكد جونسون بهذا الصدد بأن المنهج الذي هو عبارة عن سلسلة منظمة ومتتابعة من المهارات التي سيتعلمها التلاميذ ، يدخل نظام التدريس ويُوجِّهه في اختيار المعلومات والطرق والوسائل التعليمية المناسبة لاحداث التعلم . وبالرغم من هذا ، فإن جونسون ـ كما سنرى في الفقرة (هـ) اللاحقة ـ يعتبر كلا من المنهج والتدريس نظامين او مفهومين مستقلين احدهما عن الآخر من الناحية النظرية على الاقل .

٧ ـ المنهج كنظام تقني مقنن :

يتلخص هذا المفهوم بأن المنهج هو عبارة عن نظام مقنن موجه لانتاج أنواع محددة من المعارف والمهارات التي يراها المجتمع ضرورية لناشئته . لقد تأثر هذا المفهوم بدرجة واسعة بالتطورات التكنولوجية المعاصرة التي ترى المنهج كوسيلة مصنوعة يعمل المعلم على استغلالها والتحكم فيها لصالح تعلم التلاميذ . ان اكثر المناهج ارتباطا بهذا المفهوم هي بطبيعة الحال المواد المبرمجة والمناهج القائمة على الاهداف السلوكية بمختلف أنواعها .

٨ - المنهج كخطة مكتوبة معدة للعمل :

يؤيد هذا المفهوم المنهجي المربي الامريكي جيمس ميكداندلد ، حيث يرى المنهج كخطة تسبق التدريس ، وتجسد كافة المحاولات التربوية التي سيعتبرها الاخير خلال عملياته التنفيذية المختلفة . وهو بهذا يتفق مع موريس جونسون في نظرته للمنهج والتدريس كنظامين مستقلين .

٩ - المنهج كمجموع المعارف المتراكمة للمجتمع :

ينص هذا المفهوم على ان المنهج الدراسي هو مجموع المعارف والعلوم التي تراكمت مع الزمن وتبناها المجتمع تقليديا لتربية صغاره . ان هذا المفهوم كما يبدو واسع مطاط حيث لم يحدد نوع هذه المعارف ، كما انه ايضا يتغاضى عن الجديد المستحدث منها مما يفقده بالتالي كثيرا من واقعيته وصلاحيته .

١٠ - المنهج كأساليب تقليدية عامة من الفكر :

تتمثل الأساليب التقليدية العامة للفكر حسب هذا المفهوم في أساسيات النحو والصرف والقراءة والخطابة والمنطق والرياضيات والكتابات الفذة لعظماء الماضي. يعاني هذا المفهوم نفس المشكلة السابقة (رقم ٩) من حيث اعتماده العام على الماضي وتجاهله للدراسات والكتابات العلمية الحديثة . ان المعرفة كما هي الحال في المخلوقات عموما في حالة دائمة من التغير يطرح الجديد خلالها بعض القديم أو يُعـدّله . واذا اردنا للمنهج درجة مقبولة من الواقعية ، عندئذ يتوجب منه تمثيل الواقع بكل ما يكوّنه من ماضٍ وحاضر ومتغيرات .

١١ - المنهج كوثيقة صُممّت للاستفادة منها في تخطيط التدريس .

ينبع هذا المفهوم من كون المنهج وصفا مفصلا للمعارف والمهارات التي يتعلمها التلاميذ خلال التربية الصفية ، حيث ينتقي المعلم منها عند تحضيره وتخطيطه للتدريس ما يناسب ادراك التلاميذ وينسجم مع حاجات تعلمهم في مرحلة معينة من تربيتهم المدرسية .

١٢ - المنهج كعملية تفاعل :

يرى ترومب وميلر بأن المنهج هو عبارة عن تفاعل مركب دائم نشط بين الناس: المعلمون والاداريون والنفسيون والتلاميذ ، والاشياء كالطرق والمعلومات والوسائل التعليمية والمدرسة والغرف الصفية ، في بيئة مفتوحة حرة . وبالرغم من سعة هذا المفهوم وشمولة المتناهي ، الا أنه يؤكد على كون المنهج كوسيلة للتعرف على أساليب التفاعل الممكنة لعوامل التربية ثم تشجيعها ورعايتها .

١٣ - المنهج كخبرة تربوية :

يلاقي هذا المفهوم قبولا واسعا لدى كثير من المربين والمختصين ، لكون المنهج المبني على أساس الخبرات الانسانية اكثر التصاقا بحاجات المتعلمين واقوى اشباعا لرغباتهم واحساساتهم ، لما يمتاز به من واقعية واستجابة لمجريات الحياة اليومية المتغيرة ، بما في ذلك ظروف التلاميذ وآمالهم في البقاء والنمو والتغيير .

وبالرغم من وضوح مفهوم المنهج كخبرة تربوية ، الا أن هناك تنوعا كبيرا (لفظيا على الاقل) يعتريه . وفيما يلي نماذج مما ورد بالخصوص :

- المنهج هو كل الخبرات التي يعيشها التلاميذ تحت مسؤولية المدرسة او رعايتها ، او مجموع الخبرات التي تتبناها المدرسة لتعليم ناشئة المجتمع .

- المنهج هو مجموع الخبرات - حقائق ومفاهيم ومهارات وعادات وقيم وميول - التي يتقبلها التلاميذ اثناء تواجدهم في البيئة المدرسية ، وتصبح جزءاً من ذواتهم وشخصيتهم ، مميزة بالتالي لسلوكهم اليومي العام .

- المنهج هو تسلسل من الخبرات الهامة التي تتبناها المدرسة لتربية الاطفال والشبيبة فكريا وسلوكيا .

- المنهج هو مخزن او مستودع للخبرات والمعارف الاكاديمية المعرفية التي تخص

امة من الامم ، وتعمل على تعليمها او غرسها في ناشئتها .

☐ المنهج هو خبرة موجهة يعمل على تعلمها او اكتسابها التلاميذ .

☐ المنهج هو مجموع الانشطة المعدة للتلاميذ لتطوير مهارات او كفايات/ اكاديمية/ اجتماعية/ حركية نافعة لهم في حياتهم اليومية .

☐ المنهج هو خبرة نافعة يحقق بها التلميذ/ المجتمع ذاته .

ونتيجة للتنوع اعلاة في مفهوم المنهج كخبرة تربوية ، فقد تنوعت المناهج الدراسية التي طورت على اساسه . فمنها ـ كما سنعرض بالتفصيل في الفصل الثامن ما سمي بمناهج الخبرة ، وثانية سميت بمناهج النشاط ، وثالثة أطلقت على نفسها المناهج القائمة على المشاكل الحياتية ، ورابعة سميت بمناهج الكفايات او المهارات وغيرها .

١٤ ـ المنهج كمفهوم تربوي واقعي شامل .

ان تعدد مفاهيم المنهج اعلاه وتنوعها وشمول معناها أحيانا قد يبعث على الحيرة نسبيا لدى الدارسين . ومهما يكن ، فإن كل منها صالح وصحيح بذاته ، اللهم سوى ان بعضها اكثر من غيره صدقا وتمثيلا للواقع تربوياً واجتماعياً ونفسياً . ومع ان كل دارس يمكن ان يتبنى المفهوم الذي ينسجم مع مبادئه وفلسفته التربوية دون تعرضه لحكم بالخطأ أو الصحة ، الا أننا في الاسطر التالية سنقوم باقتراح مفهوم موحد يدمج في ثناياه ما امكن معظم المفاهيم المنهجية السابقة .

المنهج كمفهوم تربوي يتداوله معظم المربين ويتفقون لدرجة كبيرة على نصه يتمثل في مجموع المعارف والمفاهيم والانشطة التي يخبرها التلاميذ بتخطيط المدرسة واشرافها . ومع ان هذا التعريف مفيد واضح في طبيعته ، الا انه يبقى واسعا مطاطا بعض الشيء . فهل تعتبر مثلا الخبرات والمعارف غير المقصودة التي يعيشها التلاميذ ويتناقلونها عن بعضهم البعض في الساحة المدرسية او

جنبات المدرسة او في الفصل عند عدم تواجد المعلم (أو بتواجده في كثير من الاحيان) جزءاً من المنهج أعلاه؟ . اذا أجزنا هذا، فإننا ـ كما سنبين في فقرة (و) من هذا الفصل ـ نُحمِّل المنهج ذاته عبئا لا طاقة له بها، ونوقع انفسنا كذلك في مسؤوليات تربوية/ نفسية/ انسانية لا حول لنا بها، فما هو المنهج اذن؟

المنهج هو مجموع المعارف والخبرات المُوجِّهة التي يتبناها قادة المجتمع للناشئة كغايات يجب تحقيقها لديهم لصالح نموهم ونجاحهم الاجتماعي والشخصي، من خلال تعليم هادف منظم وبتخطيط المدرسة وتحت اشرافها .

جـ ـ مكانة المنهج في التربية المدرسية

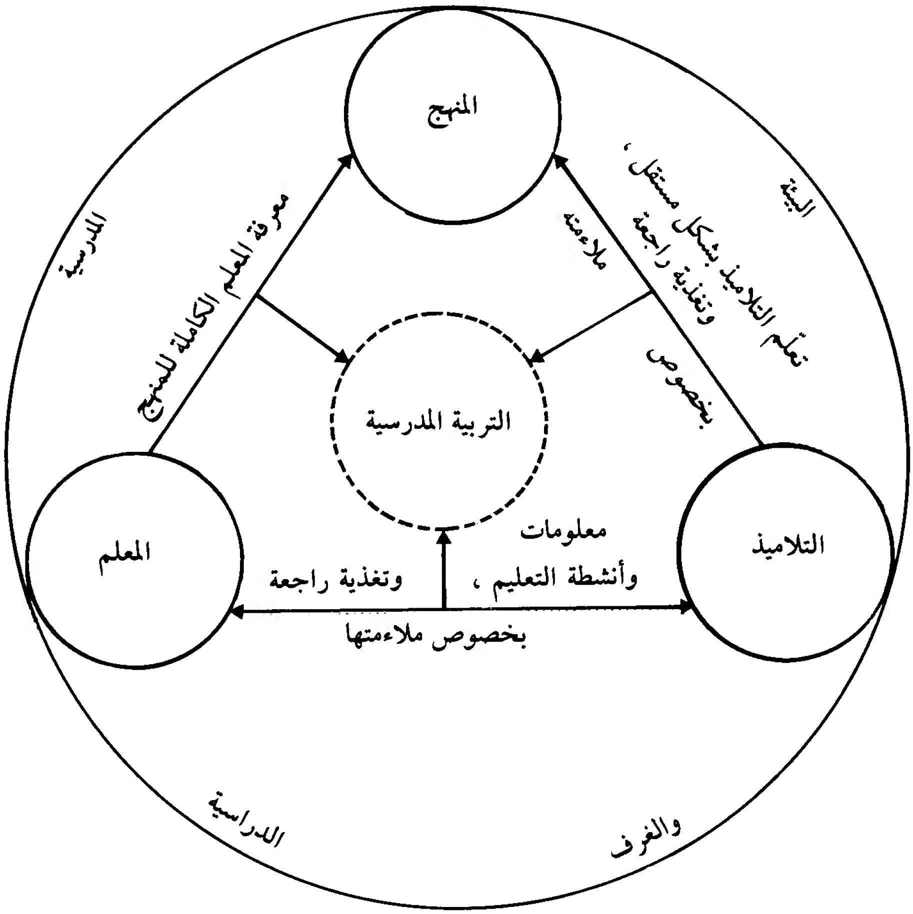
التربية المدرسية هي كينونة عملية يَصنعُ من خلالها الانسان (التلميذ) نفسه او يصنعه الآخرون بواسطتها . ويشترك في تكوين التربية المدرسية وتوجيهها عدة عوامل يقوم كل منها بدور محدد وأساسي . واذا حدث أن كان أحد هذه العوامل غير مناسب، فانه يعتري عندئذ بقية العوامل الاخرى الارتباك والتشوّش، مؤدياً بالتربية المدرسية، إلى عدم الاكتمال وعدم الفاعلية . اما إذا انتزعنا من التربية المدرسية عاملا واحد أو أكثر، فان مثل هذه الكينونة تتلاشى وسوف لا يكون هناك تربية مدرسية على الاطلاق .

تتمثل عوامل التربية المدرسية عموما في المعلم والتلاميذ والمنهج والبيئة المدرسية / الصفية، حيث تبدو مجتمعةً مع طبيعة تفاعلها في الرسم التالي[٣] :

فكما يبين الشكل ١ ـ ١، يمثل المنهج عاملا أساسيا في أحداث التربية المدرسية، حيث بدونه ـ وكما هي الحال مع المعلم أو التلاميذ أو البيئة المدرسية ـ يصبح مستحيلا لهذه التربية أن تحدث أو تكون .

د ـ المنهج وسلوك المعلم الصفي :

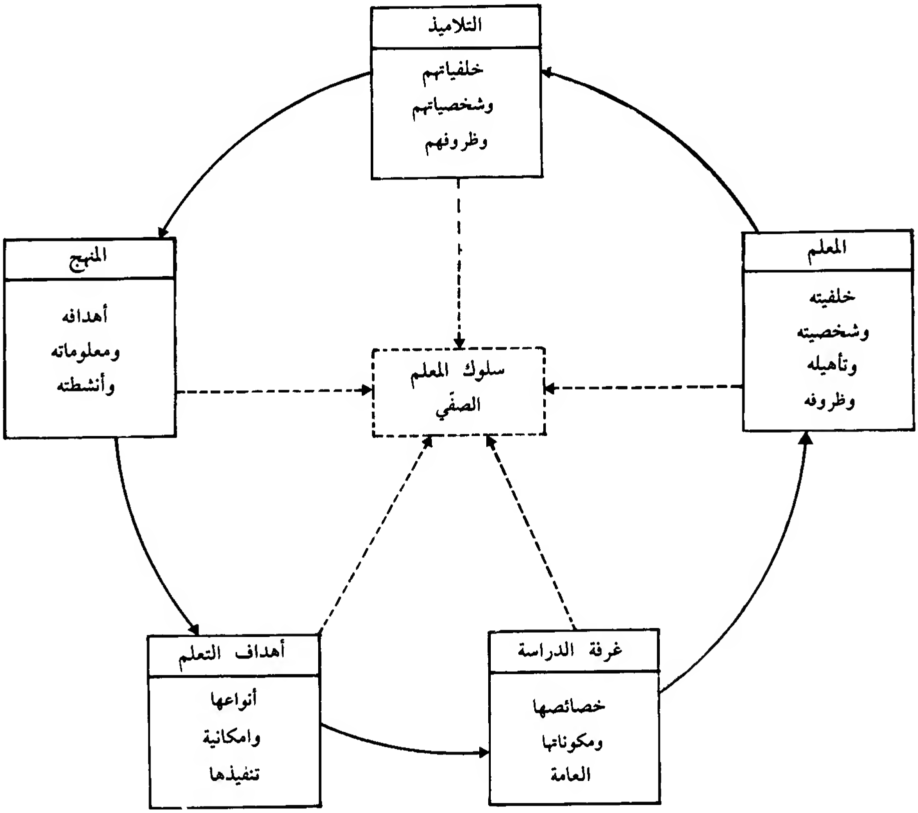
تحدث التربية الصفية نتيجة نوعين من العمليات : عمليات التعليم



موضوع شكل ١ ـ ١ : مكانة المنهج ودوره في التربية المدرسية .

وعمليات التعلم . وبينها تتفاعل هذه العمليات معا لتنتج ما يسمى بالتعلّم، فأن الأخير يعتبر في معظم الأحوال نتاجا لعمليات التعليم والتي يجسّد سلوك المعلم الصفي جوهرها وجل كيانها .

وسلوك المعلم الصفي أو السلوك التعليمي (أو عمليات التعليم)، كما هي الحال في التربية المدرسية ، لا يحدث من العدم ، بل يتأثر وينتج من اشتراك وتفاعل عدد من العوامل التي تتمثل بطبيعة الحال بالمعلم نفسه بكل ما يميزه من شخصية وخصائص ومؤهلات وظيفية ، ثم التلاميذ والمنهج وأهداف التعلّم المباشر والبيئة الصفية ـ غرفة الدراسة .



شكل ١ ـ ٢ : رسم توضيحي للعوامل المكونة لسلوك المعلم الصفي .

فكما يبين الشكل (١ ـ ٢) ، فان المنهج يتفاعل مع كل من أهداف التعلم وغرفة الدراسة والمعلم والتلاميذ ، مؤثرا بشكل مباشر في سلوك المعلم الصفي سواء كان هذا التأثير سلبا أو إيجابا .

هـ ـ المنهج والتدريس ـ توأمية حميمة أم ثنائية مصطنعة ؟

بالنظر للمفاهيم المنهجية الواردة في الفقرة (ب) أعلاه ، فان الدارس قد يتبين بأن الكُتّاب والمختصين ينقسمون في نظرتهم للمنهج والتدريس إلى فئتين(٤) :

١ ـ فئة ترى المنهج والتدريس كلا متكاملا لا يتجزأ أحدهما عن الآخر ،

ولا يوجد بدونه كديوي ورالف تايلر .

٢ ـ فئة ترى المنهج كغاية أو هدف أو خطة مستقلة ، أما التدريس فهو وسيلة عملية لتحقيقه ، مثل جيمس ميكدانلد وموريس جونسون .

فالمنهج حسب هذه الفئة شيء منفصل عن التدريس لا يخصه او يعنيه بشيء سوى أن الأخير يسعى لتنفيذه ـ المنهج كخطة والتدريس وسيلة تنفيذية لها .

والجدير ذكره بأن عددا ملحوظاً من علماء المنهج يعتقدون بمفهوم الثنائية المصطنعة للمنهج والتدريس ، مشيرين بأن المنهج بينما يخص نفسه بانتاج خطط لعمل مقبل ، فان التدريس يحول مثل هذه الخطط المكتوبة إلى واقع وسلوك محسوس من خلال تفاعل المعلم والتلاميذ غالبا . إن هذا الأمر بحد ذاته لا غبار عليه كما يبدو ، ولكن الخطر أو المشكلة تأتي من تأكيد هؤلاء على أن كلا من المنهج والتدريس يمثلان عالمين مختلفين أو منفصلين أو مستقلين تماما عن بعضهما البعض . بمعنى ، انهم يُفرقّون بين المعرفة المتمثلة في المنهج (المحتوى التدريسي (Instructional Content وبين وسائل وعمليات اكتسابها من التلاميذ ليصبح هؤلاء كما يقال في التربية متعلمين . وان هذا العمل بحق يشبه فصل السباحة (التدريس) عن الماء (المنهج) ، أو الكرة والملعب والفرق الرياضية (المنهج) عن لعبة الكرة نفسها (التدريس) ، سواء كانت هذه بالطبع لعبة كرة قدم أو سلة أو طائرة أو غيرها .

ويؤكد تانر فكرة ديوي بهذا الصدد[٥] « بأنه لا يوجد مبرر للرمي (تدريس) دون توفر هدف (منهج) للتسديد عليه . كما أنه ليس منطقيا ابتكار أهداف (مناهج) دون أن نضع في البال عملية وكيفيات التصويب عليها وضربها (التدريس) » .

وفي رأينا ، فان المنهج هو عبارة عن خطة تربوية مسبقة تصف نوع الأهداف والمعارف ،والأنشطة التي يجب تعلّمها من التلاميذ . أما التدريس فهو

مرحلة عملية يتفاعل خلالها المعلم والتلاميذ حسب معطيات المنهج وطبيعة مكوناته لتنفيذ ما ينص عليه من قدرات ومهارات ـ ترجمة الأهداف والمعلومات النظرية المنهجية إلى كفايات معرفية وقيمية / اجتماعية وحركية مفيدة للتلاميذ ولمجتمعهم . ان المنهج بهذا خطة موجهة تدخل عملية التدريس بأهدافه ومعلوماته وأنشطته ، لينتج من تفاعل الاثنين معا المهارات المطلوبة . ناهيك عن التأكيد بأن كلا منهما يُستخدم في تقييم فعالية الآخر الخاصة بتحقيق الأهداف التربوية المرجوة ، ومدى ملاءمة كل منهما تعليميا ونفسيا للتلاميذ . نخلص إلى الاشارة إذن بأن المنهج والتدريس كتوأمين حميمين ، يبرر تربويا احدهما وجود الآخر ويعتمد عليه . فلا يمكن ان يكون هناك منهج بلا تدريس ، أو تدريس بلا منهج حتى في التربية البدائية الأمية ـ غير الكاتبة . ان شكل (١ ـ ١) وشكل (١ ـ ٢) يوضحان ارتباط المنهج بالتدريس وطبيعة تفاعلهما .

و ـ المنهج الرسمي والمنهج الخفي :

لقد أشرنا عند عرضنا لمفاهيم المنهج بأن قسما كبيرا منها يتصف بالشمولية والمطاطية في المعنى والاختصاص ، بحيث يتعدى الواحد منها مفهوم التعليم المنظم المباشر في المدرسة إلى مجمل المعارف والأنشطة والخبرات المباشرة وغير المباشرة داخل المدرسة وخارجها . أي أنها لا تميّز بين التربية الرسمية المقصودة والأخرى غير الرسمية وغير المقصودة . وقد أشرنا حينذاك بأنتَحُّملَ المنهج لهذه المسؤولية الواسعة المتنوعة يعد عملا تربويا غير واقعي ، ويؤدي في كثير من الأحيان إلى إنسياب تربوي يصعب معه تحديد الآثار المترتبة عن المنهج أو عن غيره من عوامل التعليم .

والواقع فإن التربية المدرسية مهما حاولنا تحديد معالمها ومسؤولياتها فأنها تضم نوعين من المناهج وتتم بواسطتها وهما(٦) المنهج الرسمي أو المنظم Formal or, Organized Curriculum والمنهج الخفي أو الموازي أو غير المكتوب أو غير الرسمي أو غير المدروس Hidden,para, Unwritten, Infornal Or Unstudied Curriculum.

ونعني بالمنهج المنظم أو الرسمي غالبا المقرر الدراسي الذي تتبناه المدرسة أو الجهة التربوية لصغارها ويقوم المعلمون بتدريسه وتنفيذه في الغرف الصفية ، أما المنهج الخفي فيضم كافة الخبرات والمعارف والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ او يتعلمونها خارج المنهج المقرر تطوعيا دون إشراف المعلم أو علمه في معظم الأحيان . كميول المعلمين وأساليب تفاعلهم ومعاملاتهم اليومية مع بعضهم البعض ومع الإدارة المدرسية والمعارف والخبرات الايجابية وغير الايجابية التي يتناقلها التلاميذ عن بعضهم البعض بالملاحظة والشللية Gangs ، أو بواسطة ما يسمى بالأنشطة المنهجية الاضافية كالالعاب الرياضية المختلفة والمسابقات التربوية والتمثيل والحفلات والرحلات الترفيهية / التربوية ، أو التدخين وتناول الممنوعات والاعتداء على الغير والكذب والغش والتواكل والانتماء إلى مجموعات اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية غير مستحبة . ان كل واحدة من اعلاه تنضوي تحت ما يسمى بالمنهج الخفي غير المدروس والذي يشكل بذاته ـ في الظروف السلبية ـ خطراً جسيماً على التربية المدرسية المنظمة والتلاميذ ومجتمعهم بحد سواء .

ومشكلة توجيه المنهج الخفيّ والحدّ من آثاره السلبية على الناشئة تجسّد معاً مهمّة كأداء يصعب عادة على المربين تحقيقها. ومهما يكن، فان الاشراف الإنساني الجاد على التلاميذ من المدرسة وتوجيههم دائماً للأفضل والأنفع فكرياً واجتماعياً وسلوكياً ، والإهتمام بمصالحهم ورغباتهم وحاجاتهم ، والاستجابة لها من خلال بيئة مدرسية عصرية بناءة ومناهج ذات صلة وثيقة بالواقع الثقافي والإجتماعي الذي يعيشه التلاميذ وأسرهم ، مع توفر معلمين واداريين أكفاء إنسانياً ووظيفياً ، قد تقلل مُجتمعةً من فعالية المنهج الخفي وتحد من نتائجه غير المرغوبة . وحتى يتم كل هذا ، ويتم أيضاً تعاون وتنسيق هادف بين المدرسة والمجتمع المحلي التابعة له ، وتأهيل أكثر علمية وجدّية للمعلمين والاداريين ، وتوفير مدارس صالحة نفسياً وتربوياً للتعلم والتعليم ، فإن المسؤولية الرئيسية للتربية المدرسية في البيئة العربية تنحصر كما نراها في المنهج الرسمي ،المقرّر عادة من وزارة المعارف أو التربية والتعليم .

ز ـ المنهج ومشكلة الصلة بالواقع :

بالرغم من حصرنا لمسؤولية التربية المدرسية بشكل رئيسي في المنهج الدارسي الرسمي ، فاننا نلمس في كثير من الأحيان تذمراً واضحاً من المعلمين والتلاميذ والمجتمع المحلي بخصوص عدم كفايته في تحقيق الأهداف المرجوة. فنسمع أحياناً من المعلمين « بأن المنهج صعب » ، « المنهج واسع » ، « المنهج نظري جدا لا يحتوي على رسوم وتوضيحات لتقريب مفاهيمه ومعلوماته » ، « المنهج لغة وادراكا بعيد عن مستوى التلاميذ وقدراتهم الاستيعابية » ، « المنهج محدود ومبسط لدرجة لا يُحفِّز في التلاميذ حضور الحصة أو الانضباط والاصغاء خلالها » . . أما التلاميذ فتتكرر منهم عبارات مثل : « لم افهم يا استاذ » ؛ « لو سمحت أعد الفكرة / الشرح لنا » ، « ماذا تعني ؟ » ، ماذا يعني هذا في الواقع ؟ » ،« هل يمكن أن تعطي لنا مثالاً ؟ . . . . من الواقع ؟ » .

ويتردد من الأهلين أو أولياء الأمور الذين يتابعون ابناءهم مدرسيا(*) صيحات كالتالي :

« لم يتعلم ابناؤنا القراءة . . الحساب كما يجب ؟ نريد . . . أن تركزوا أكثر على الكيمياء . . . الهندسة . . . الدين . . . نريد أن يكون أبناؤنا في المستقبل أطباء . . . مهندسين . . . علماء شريعة . . ؟ » « المعلم فلان قال في الفصل / علّم / أشار إلى . . . نظرية داروين مثلاً . . وهذا أمر مخالف لامور ديننا أو عاداتنا . . . ؟ » .

تشير الردود أعلاه في مُجملها إلى شيء واحد هو :

(*) هناك الآن حشد من أولياء الأمور في بيئتنا العربية لا يعرفون الفصل / المرحلة الدراسية لابنائهم أو المستوى التحصيلي الذي هم عليه ، أو المشاكل التربوية والنفسية التي يخبرونها ، أو حتى اسم المدرسة التي يذهبون اليها كل يوم . . وهذا لعمري يمثل منعطفاً حاداً خطيراً في التربية، العربية والأُسرية منها بوجه خاص .

مشكلة صلة المنهج بالواقع ـ واقع التلاميذ وواقع المجتمع المحلي الذي يعيشون فيه أو ينتمون إليه .

وبينما أثارت هذه المشكلة عدم ارتياح لدى الكثير من المربّين التربويين والنفسيين والاجتماعيين ، باحثين بهذا عن حلول شافية لها تتركز في مجالات تخطيط وتطوير وتقييم المنهج ، وكيفيات توصيلة (أساليب ووسائل التدريس) للتلاميذ ، فقد سببّت في حدوث ثورات واضطرابات واحتجاجات طلابية في انحاء متعددة من العالم كفرنسا والولايات المتحدة وبريطانيا والمانيا وايران وبعض البلدان العربية عن طريق ما يسمى بالاتحادات الطلابية ، ضدّ عدم صلاحية المناهج الدراسة وواقعيتها ومدى إستجابتها لواقعهم الادراكي والإجتماعي والنفسي[٧] .

ويغني عن التأكيد هنا بأن معالجة مشكلة الصلة بالواقع التي يعاني منها المنهج في التربية العالمية عموما والعربية منها بشكل خاص ، تتمثل في تخطيط وتطوير وتنفيذ علمي وموضوعي له ، مستجيبة لما يتصف به المتعلمون من خصائص وآمال ، ولما يدور في المجتمع من أحداث وعادات ومفاهيم انسانية وفلسفية وفكرية وثقافية وعملية وظيفية .

تقول هيلدا طابا[٨] بهذا الصدد :

« إذا أراد المنهج أن يكون وصفة مفيدة للتعلم ، فانه يتوجب أن ينسجم محتواه ونتائجه التي يسعى لتحقيقها مع المجريات الثقافية والاجتماعية للعصر »، سواء خصّت هذه التلاميذ أو مجتمعهم الواسع .

ح ـ المنهج وسد حاجات المجتمع :

ان المدرسة[٩] بمناهجها ومعلميها وتلاميذها وعامليها هي مؤسسة اجتماعية تجسد المجتمع الواسع طبقياً وقيمياً وسلوكياً ، واقتصادياً وسياسياً . وهي بتفاعلها مع المجتمع وثقافته كل يوم ، تخدم كأداة للاصلاح الاجتماعي أيا كان هدفه واختصاصه .

ويجدر التأكيد هنا بأن الوسيلة الرئيسيّة لإحداث هذا الاصلاح تتمثل في المنهج التربوي الذي تتبنّاه المدرسةُ وتغذّيه يومياً لتلاميذها (ومعلمّيها) عبر سنّيها الأثنتي عشر . فالمنهج بهذا يراعي إستمرار المجتمع ونماءه الثقافي ، ويحقق ذاتيته الاقتصادية والسياسية والثقافية والنفسية ـ أي شخصيته المميزة المستقلّة ، من خلال تهيئته لافراد صالحين مؤهلين للقيام بأدوار مناسبة يحتاجها المجتمع ويرضاها لنفسه .

١ ـ المنهج وحاجات المجتمع النفسية :

يعيش أفراد المجتمع عموماً والتلاميذ بوجه خاص مزيجاً متغيّراً من العادات والتقاليد والأهواء والتيارات الفكرية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية . ولما كانت المدرسة هي المؤسسة الإجتماعية الأساسية التي تعتني بالتربية والتعليم ، فانها بمناهجها وتعليمها المنظم تساعد الناشئة على التكيف الإيجابي البناء مع محيطهم الواسع ، وقبول ما يجري فيه بقليل من التناقض والمعاناة النفسية ، مؤدياً ذلك إلى استقرار المجتمع ، وتجنيبه فرص الانقسام والتفتت وانقطاع التواصل بين أجياله الفتية والمتقدمة عمراً .

٢ ـ المنهج وحاجات المجتمع السياسية والقومية :

يؤهِّل المنهج المدرسي الناشئةَ للاستجابة للحاجات الوطنية والقومية التي تهم المجتمع ، وتزرع فيها تفهما واهتماما واضحا لما يجري فيه من حوادث سياسية وما يواجهه من مشاكل وصعوبات في هذا المجال . وما مناهج التربية الوطنية والاجتماعات عموما سوى وسائل مباشرة مُوجهّة لتحقيق هذه الأغراض .

٣ ـ المنهج وحاجات المجتمع المهنية :

تتم الحياة الاجتماعية اليومية بواسطة خليط متنوع من المهن والتخصصّات الصناعية والزراعية والتجارية والتربوية والتنظيمية والصحية

والرياضية والجمالية . . والمناهج المدرسية بوجه عام ومناهج المؤسسات التربوية العليا بوجه خاص تقوم بشكل مباشر وبتوجيه من المجتمع وتخطيطه على اشباع هذه الحاجات المهنيّة والاستجابةِ المستمرة لمتطلباتها .

٤ ـ المنهج وحاجات المجتمع الانسانية :

تُعدّ المدرسة في الأحوال العادية للمجتمع ·بسنينها الأثنتي عشر المتواصلة ثانية المؤسسات الاجتماعية تأثيراً على الناشئة بعد الأسرة . . حيث تعمل معها على تهذيب الناشئة وتطويرها فكريا واجتماعيا وانسانيا ، وتُعزّز ما تغذيه الأسرة لهذه الناشئة من مفاهيم وقيم وعادات . . وفي مناسبات أخرى حيث تكون التربية الأسرية غير سويّة في جانب من جوانبها ، أو ضعيفة غير كافية ، تقوم المدرسة عن طريق مناهجها بتعويض أطفال الأمة عما فاتهم ، أو الحدّ من أثر ما تعلموه أُسرياً وموازنته بخبراتٍ منظمة بناءة .

وفي بعض البيئات الاجتماعية حيث يغلب على الأسرة الأمية أو الانشغال بأمور حياتية تجارية أو صناعية أو زراعية ، أو مواجهتها لمكروه ينتج عنه إنفصال الوالدين أو موت أو سجن او غياب أحدهما أو كليهما ، تأخذ المدرسة في مثل هذه الأحوال على عاتقها مسؤولية رئيسية في تربية الصغار وتوجيههم وصقل طباعهم وميولهم وتكوين شخصياتهم الانسانية الحقة .

فالمدرسة بمناهجها وأساليب حياتها اليومية المقنّنة تعمل مع الأسرة ـ أو بدونها ـ على تأنيس الناشئة وتطوير شخصياتها السوّية ، الانسانية فكراً وقيماً وسلوكاً .

ط ـ مؤثرات عامة للمنهج :

يتأثر المنهج بعدة عوامل توجّه قرارات صناعته ، وتحدّد لدرجة كبيرة نوع محتواه وأنشطته وأهدافه . . وهي من حيث دورها في صناعة المنهج على نوعين :

١ ـ مُوجهّة تؤثر على المنهج بالحذف والاضافة لعنصر او نشاط او جانب من جوانبه .

٢ ـ مُوجهّة وأصل تؤثر على المنهج بالحذف والاضافة ، وتُحتّم عليه في نفس الوقت بأن يستقي أهدافه ومعلوماته وأنشطته منها ، وهذه المجموعة من العوامل نُسمّيها بأُصول المنهج والتي ستكون معاً مادة القسم الأول من هذا الكتاب . وعلى العموم ، تتلخص مجمل العوامل المؤثرة على المنهج بما يلي(١٠):

١ ـ فلسفة التربية :

تعتبر فلسفة التربية من العوامل الرئيسية الهامة المؤثرة على المنهج نوعا ومحتوى . فمناهج الفلسفة التقليدية على سبيل المثال تكون في الغالب مناهج معلومات كمناهج المواضيع الدراسية ، ومناهج الفلسفة التقدمية تُركزّ على الخبرة والنشاط والمشاكل الحياتية اليومية فجاءت مناهجها تبعاً لهذا بهذه الأسماء . أما مناهج الفلسفة الغيبية فقد إصطبغت اسماً وموضوعاً بالغيبيات والأمور الدينية للمجتمع المحلي لدرجة استثنت معها أي نشاط أرضي أو معلومات ومعارف دنيوية . وما مناهج الدين على اختلاف أنواعها إلا مثال مباشر لهذا النوع .

٢ ـ الايديولوجية السياسية للدولة :

تتصل الايديولوجية السياسية (المذهب السياسي) التي يمكن أن يتخذها المجتمع أو الدولة المحلّية أساساً لنظامها العام بفلسفة التربية أعلاه . فإذا كان المذهب مثلاً دينياً في طبيعته فان المناهج الدراسية تبعاً لهذا تقوم بتجسيد المفاهيم والاخلاقيات الدينية ، مستبعدة في نفس الوقت ما يتعارض معها من معلومات وأنشطة وممارسات اجتماعية واقتصادية وسياسية . وبالمثل اذا كان المذهب السياسي للدولة هو الاشتراكية العلمية ، فإن المناهج في هذه الحالة تتبع النغمة الايديولوجية الاشتراكية أو ما شابهها ، مستثنية أية إشارة للأمور الدينية . أن مناهج الدول الاشتراكية عموماً والاتحاد السوفيتي بوجه خاص هي نموذج لهذا النوع من المناهج ، بالرغم من ان مجتمعات / دول بكاملها ضمن هذه

المجموعة هي اسلامية التراث والنزعة والممارسة كما هو الأمر في الولايات الجنوبية للاتحاد السوفيتي وقسم كبير من يوغوسلافيا وبلغاريا وألبانيا وهنغاريا .

٣ ـ الأزمات القومية :

توجه الأزمات القومية التي يعاني منها مجتمع من المجتمعات ، المناهج الدراسية للتركيز على معلومات وأنشطة تربوية محددة تساعد على تفهم الناشئة لطبيعة الأزمة وأسبابها ونتائجها العامة والتصوّرات القومية لحلها أو التخلص منها . وما أزمة فلسطين ولواءالاسكندرونة وعربستان وغيرها إلا أمثلة واضحة لما تواجهه الأمة العربية في هذا المجال ، مضيفة للمناهج المحلية مسؤولية اخرى هامة يتوجب منها تحمّلها والاستجابة لمتطلباتها الوطنية بصيغة معلومات وأنشطة تربوية خاصة .

٤ ـ المجتمع وثقافته المحلية :

يمثل المجتمع أساساً رئيسياً للمنهج ، حيث يضفي على المنهج شرعيته الرسمية كوسيلة لتربية أبناء الأمة ، ويُغذّيه بما يتصف من خصائص وقيم وتراث وعادات وتقاليد ولغة وفكر ، بالبيانات الضرورية لتطويره ، والأهداف والمعلومات والأنشطة المناسبة التي تتفق مع طبيعة المجتمع وتستجيب لمتطلبات نموه واستمراره .

وسنوضح في الفصل الرابع بدرجة من التفصيل دور المجتمع وثقافته في صناعة المنهج ومكوناته العامة .

٥ ـ الدين :

يمارس الدين وخاصة في المجتمعات الشرقية عموماً والعربية منها بوجه خاص اثراً بالغاً على المناهج الدراسية من حيث النوع والمحتوى والأسلوب مؤديا إلى :

□ استثناء بعض المعارف والأنشطة الخاصة بالايديولوجيات المذهبية غير الموحِّدة كنظرية داروين والاشتراكية العلمية مثلا .

□ التركيز على المعلومات والأنشطة التي تخصّ مبادىء الخير والتقوى والسلوك السويّ والشعائر المتنوعة التي يتوجب من ناشئة المجتمع تعلمها والقيام بها للحصول على « سعادة الدنيا والآخرة » .

٦ ـ التحولات الإجتماعية :

عندما يتحول المجتمع نتيجة لعوامل اقتصادية / ثقافية من نظام اجتماعي لآخر ، أو عندما يُرادُ تحويله من بدائي إلى رعوي أو زراعي مستقر ، ومن زراعي إلى صناعي أو تجاري ، تدخل (أو تُفرضُ) على المنهج في مثل هذه الحالات بعض التغيّرات والتعديلات الجذرية التي تمكّنه من الاستجابة لطبيعة متطلبات الحياة الإجتماعية الجديدة .

٧ ـ الأعياد والأيام الرسمية :

ويظهر تأثير الأعياد الرسمية (وما أكثرها في البيئة العربية) على المناهج في نوعين :

□ استحداث أنشطة إضافية بناءة كعيد الشجرة وعيد الأم ويوم النظافة وأسبوع الطفل ومحو الأمية وغيرها .

□ تسيّبِ الحياة المدرسية وتعطيلها ، وبالتالي الحدّ من فعالية المنهج وإبطاء عملية تحقيقه .

٨ ـ المصاعب والمشاكل الاجتماعية :

تواجه كل أمة عدداً ونوعاً مُحدّداً من المصاعب والمشاكل الإجتماعية التي تؤثر بدون شك على محتوى المنهج من أهداف ومعلومات وأنشطة . ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلا ، تشغل مشكلة الأقليّات على إختلاف أنواعها التعليم الأمريكي الذي يحاول جاهداً ـ عن طريق تطوير مناهج جديدة ، أو تطعيم

المناهج العادية العامة ببعض المفاهيم والمبادىء الخاصة ـ استيعاب هذه الأقليات في المجتمع ، وتطوير كفايتها الإجتماعية والإقتصادية والتربوية لتصبح قادرة على المشاركة الفعالة في البناء والتقدم الحضاري للمجتمع . أما مجتمعنا العربي فيواجه عدداً من المشاكل الإجتماعية الأخرى نرى أهمها ما يلي :

- ◻ مشكلة محو الأمية .
- ◻ مشكلة التحول حضارياً واجتماعياً من الحياة الرعوية والزراعية إلى التجارية والصناعية والعلمية .
- ◻ مشكلة حفظ التراث والشخصية القومية عن طريق الحدّ من تأثير التيارات الفكرية والمظاهر الحضارية العالمية المستوردة تطوّعاً أو دون ذلك .

ان المشاكل أعلاه لا تقلق الحياة العربية فقط وتمثل الشغل الدائم لانشطتها ووسائل إعلامها ، بل التعليم والمناهج الدراسية المحلية أيضاً .

وما مناهج محو الأمية والمدارس المسائية والليلية ومناهج الاجتماعات كالتربية الوطنية والاجتماع والتربية والفلسفة الإسلامية والمنطق والتاريخ والعلوم الدينية إلا أمثلة جادة موجهة للتغلب على هذه المصاعب والغائها ، أو التخفيف من آثارها السلبية على الحياة العربية العريقة .

٩ ـ مراكز القوى في المجتمع :

تؤثر مراكز القوى ـ المتنفذّون سياسياً أو عسكرياً أو إجتماعياً أو إقتصادياً أو تربوياً ـ على المناهج الدراسية بالتعديل ، أو بادخال بدائل جديدة تتفق مع فلسفتها وأهوائها ومصالحها الشخصية ، أو نظرياتها ومبادئها التربوية .

وما جيروم برونر وسكينر وبنجامين بلوم وجاينيه وجيلفورد وبياجيه والكندي والفارابي وابن سيناء والغزالي والخوارزمي وابن رشد وابن الطفيل وابن خلدون وابن تيمية ومحمد بن عبد الوهاب وغيرهم الكثير في التربية العالمية والعربية إلا شواهد للقيادات التربوية والإجتماعية التي لم ينحصر تأثيرها على

التربية المحلية لأمتها التي تنتمي إليها ، بل تعدّتها لتربية ومناهج الأمم الأخرى .

أما مراكز القوى السياسية والعسكرية التي تُسيِّر في العادة دفة الحكم في كثير من البلدان العالمية النامية في آسيا وافريقيا وأمريكا اللاتينية ، فأثرها المباشر على مناهج الدراسة المحلية واضح ولا يحتاج إلى تفصيل .

١٠ ـ الحالة الاقتصادية :

يبدو أثر الحالة الإقتصادية على المناهج في مجالين :

□ محدودية المناهج كماً ونوعاً وكيفاً في حالة الامكانيات الإقتصادية الضعيفة ، أو اغناء هذه المناهج أُسلوباً ومادةً وتنوعاً في ظل الظروف الإقتصادية المتقدمة .

□ تركيز المناهج على إعداد نوع خاص من المتعلمين أو الخبرات القادرة على تعويض اقتصاد الأمة ضعفه وتدني إمكانياته كما هي الحال في الأردن مثلاً ، حيث وَجَّهت محدودية الموارد الطبيعية والإقتصادية المناهج والمؤسسات التربوية الوطنية للتركيز على إعداد خبراء في مختلف المجالات الحياتية ليجسّدوا ثروة البلاد البشرية / الإقتصادية من خلال عملهم في الخارج . وان هذا ـ صناعة الانسان الكفؤ ـ يمثل في رأينا ظاهرةً انسانية وذكائية متقدمة .

١١ ـ طبيعة المنطقة الجغرافية الإقتصادية :

يشاهد أثر طبيعة المنطقة الإقتصادية على المناهج الدراسية العامة في إدخال برامج جديدة أو أنشطة منهجية تتلاءم في مجملها مع معطيات المنطقة وتستجيب لمتطلباتها وحاجاتها المحلية .

ففي مناطق تربية الحيوان ـ الرعي والبادية تدخل عناصر وأنشطة منهجية خاصة بالإعتناء بالحيوان صحيا وغذائياً وكيفيات الاستفادة من الثروة الحيوانية وزيادتها . وفي المناطق الزراعية يدخل على المناهج المدرسية عنصر جديد متمثل

في المناهج والأنشطة الزراعية . وبالمثل المناطق التجارية والصناعية حيث تُستحدث المناهج المهنية المختلفة وأعمال السكرتارية والطباعة وإدارة الأعمال وغيرها . ناهيك عن الإشارة بأن كل منطقة من أعلاه تتبنى في العادة مناهج تربوية متخصصة ـ حيوانية أو زراعية أو صناعية أو تجارية من خلال المعاهد والكليات الجامعية ، المسخرة لاعداد الخبرات الضرورية في كل من هذه المجالات .

١٢ ـ التغيّرات الاقتصادية :

يؤدي التغيّر الاقتصادي للمجتمع ـ كالتحول من الاعتماد على الرعي والزراعة مثلاً إلى الصناعة والتجارة ـ إلى احداث تغيرات نوعية وكمية على المناهج الدراسية . ويظهر هذا في مجالين رئيسيين :

- □ تغيير جذري لطبيعة المناهج المستعملة لتتلاءم وترعى التحول الاقتصادي الجديد وما يستوجبه من نظم ومعاملات وقيم إقتصادية مختلفة .
- □ اغناء المناهج المستعملة وتنوّعها محتوىً واسلوباً نتيجة لازدياد القدرة الوطنية على تمويل العملية التربوية والانفاق عليها .

١٣ ـ متطلبات الدخول للمؤسسات الدراسية العليا .

تتطلب شروط القبول للمعاهد والجامعات المتخصصة عادة تبنّي المدرسة لنوع محدد من المناهج واحتواء كل منها على عناصر ـ أهداف ومعلومات وانشطة تناسب طبيعة كل تخصص جامعي . وبهذا تؤثر هذه المؤسسات التربوية بشكل غير مباشر غالبا عن طريق ما يسمى بوزارة التربية ، والتعليم العالي على المناهج المدرسية نوعا ومحتوى .

١٤ ـ الاتجاهات المنهجية العامة :

تؤدي الاتجاهات المنهجية التي تسود التربية في مرحلة محددة من مراحلها الى إحداث تغييرات على المناهج المعمول بها عادة . فالرياضيات الحديثة سادت

التعليم الامريكي في الستينات من هذا القرن ، والاهداف التربوية والسلوكية صبغت الحركة المنهجية في السبعينات ولا تزال حتى الآن . والتعليم المهني وتكنولوجيا التعليم وتربية الانسان المتكامل (الحركة الانسانية في التربية) هي امثلة اخرى للتيارات المنهجية التي دخلت عالم التربية واثرت على مدخلاتها من معلومات وانشطة وتسهيلات وأساليب .

وفي التربية العربية ، فبينما برزت تيارات منهجية خاصة بالرياضيات الحديثة والتعليم المهني وتكنولوجيا التعليم ، إلا أن محو الأمية بقي الاتجاه المنهجي العام الذي ركز على أهميته المربون وقادة المجتمع منذ أكثر من ثلاثين سنة .

١٥ ـ برامج اعداد المعلمين :

تتحكم برامج اعداد المعلمين بالمعاهد والكليات التربوية في إدخال أو حذف مناهج دراسية بكاملها . فلو اريد على سبيل المثال تعليم الناشئة اللغة الفرنسية كلغة ثانية أو ثالثة ، ولم توفر معاهد وكليات التربية معلمين متخصصّين أو عدداً كافياً منهم للقيام بمهام هذا المنهج ، عندئذ تضطر الادارة التعليمية لأحد أمرين :

□ إحضار معلمين متخصصّين في اللغة الفرنسية من فرنسا أو غيرها من الأقطار المتحدثة بالفرنسية، وهذا الحل غير عملي أو غير ممكن في معظم الأحوال أو :

□ إلغاء منهج اللغة الفرنسية نهائيا من التربية المدرسية .

١٦ ـ طول المدة الدراسية :

يؤثر طول المدة الدراسية على المناهج في ظاهرة واحدة : كمّها من حيث المحتوى والأنشطة . فيميل المنهج إلى الايجاز والقصر في حالة قصر المدة ، أو التفصيل والطول في حالة طولها الزمني المعقول .

١٧ ـ مركزية أو لا مركزية التعليم .

ينتج غالباً من مركزية التعليم أن الادارة التربوية المسئولة تقوم بتحديد أنواع الكتب والمواد التعليمية المقررة والخطوط المنهجية العامة التي يجب أن تحتويها كل منها . تتولى بعدئذ فرضها على المدارس التابعة لها ، طالبة من المعلمين والتلاميذ التقيّد بها في عمليات التعلم والتعليم . وفي التربية العربية ، لم يتوقف الامر عند هذا الحد ، بل أخذت الجهات المركزية على عاتقها مسئولية صناعة المنهج بكل ما تشمله من تخطيط وتطوير وطبع وتنفيذ وتقييم . وبالرغم من بعض المزايا الناتجة عن هذه المركزية ، إلا أن حرمان المناطق التعليمية من فرص التنويع في الوسائل المنهجية واختيارها ليناسب اكثر معطياتها ، أثار لدى المجتمعات المدرسية المختلفة شعوراً واضحاً بالامتعاض والتذمر .

وعلى العكس بالنسبة للامركزية التعليم . فبالرغم من بعض النتائج السلبية التي قد تحدث عنها كوقوع المناطق التربوية في مصاعب مالية تصبح معها غير قادرة على اختيار أو صناعة المناهج المناسبة لحالتها ، أو اختيار غير سليم لهذه المناهج أحيانا ، إلا أن اللامركزية بحد ذاتها وبتوّفر مربين مؤهلين وطنياً وتربوياً ووظيفياً تؤدي لآثار تعليمية ونفسية بعيدة المدى وبناءة على أساليب التفكير والخصائص الشخصية لأجيال الأمة .

١٨ ـ التوجيه والارشاد التربوي :

بينما يؤدي التوجيه والارشاد التربوي المباشر الذي يطلق عليه عادة في التربية العربية « بالتفتيش » ـ عن طريق التذمر والمواجهات غير الودودة بين المعلمين و « المفتشين » ـ الى تغيير بعض المظاهر المنهجية في الكتب المقررة ، فإن التوجيه والارشاد التربوي غير المباشر والموضوعي يصنع من الأطراف أعلاه خليّة نحل متعاونة لا تنحصر آثارها في تحسين المناهج الدراسية فحسب ، بل في انتاج تربية انسانية هادفة لناشئة الأمة وصغارها .

١٩ ـ نتائج الابحاث التربوية والعلمية والنفسية :

تؤثر نتائج الأبحاث التربوية والعلمية على معلومات وانشطة المناهج الدراسية فتنسخ بعضها لثبوت عدم جدواه النفسية والتربوية ، أو تُضيف البعض الآخر ، أو تُعدِّل ما هو متوفر لتتمشى المناهج مع المبادىء والاقتراحات الجديدة التي تنصّ عليها نتائج الابحاث . فقد أضفت نتائج الأبحاث النفسية الخاصة بنمو تفكير وشخصية الطفل طبيعةً وتدرجاً خاصاً على المناهج المدرسية من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية الثانوية . أما نتائج الابحاث الخاصة بالأهداف التربوية وتنوع الأنشطة ولغة ومستوى المعلومات المقدّمة حتّمت على المناهج إدخال اصلاحات جذرية على صياغتها وشكلها ومحتواها العام فتحول معظمها من مناهج موضوعات تجسد فقط عنصراً منهجياً واحداً هو المعلومات إلى مناهج تربوية متكاملة مشتملة على أهداف ومعلومات وانشطة ووسائل تقييم .

٢٠ ـ التطورات التكنولوجية :

تُعدّ التطورات التكنولوجية المعاصرة إحدى العواملِ البالغة الأثر (والخطورة) ، ليس فقط في التربية الرسمية ، بل في التربية الوطنية عموماً وحياة الأمة وأساليب عيشها ومعاملاتها اليومية . فالدور الذي تقوم به وسائل الاعلام من صحف وراديو وتلفزيون واضح لا ينكر . والعناصر والمفاهيم الجديدة التي دخلت عالم التربية بتخطيط مسبق أو بتلقائية عفوية قد أحدث دون شك تغيّرات جذرية في اساليب ووسائل التعليم بما في ذلك المنهج الدراسي نفسه . وما الوسائل التعليمية والتعليم المبرمج وآلات التعليم والكمبيوتر والأهداف السلوكية وانظمة التدريس التقنية كتحليل المهمة Task Analysis ، والكفايات Competencies إلا أمثلة محدودة لتكنولوجيا التعليم ، حيث نرى نتيجتها مناهج جديدة تسود الحركة التربوية المعاصرة كالمناهج السلوكية ومناهج الكفايات والمواد المبرمجة بمختلف أنواعها وصيغها . ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد ، بل عملت تكنولوجيا التعليم على تعديل المناهج التقليدية وادخال

اصلاحات أو اضافات واضحة عليها ، خاصة في مجال الوسائل المعينة ووسائل التقييم والأهداف واستراتيجيات التخطيط والتطوير والتنفيذ الخاصة بها .

٢١ - علما النفس والنفس التربوي :

يمارس حقلا النفس والنفس التربوي بما يحتويانه من نظريات نمو وتعلم ومبادىء واجراءات تقييمية نفسية وتربوية مختلفة ، وما يعطيانه من تفسيرات للشخصية والذكاء والاستعداد الانساني أثراً بالغاً لا يمكن لأيّ منهج تجنّبه أو إهماله . وسنناقش في الفصل الخامس من هذا الكتاب طبيعة هذا الاثر وأبعاده على المناهج وعملياتها التربوية المتنوعة .

٢٢ - الخصائص الذكائية العامة لمجتمع المدرسة/ المدارس .

إن مستوى الذكاء ونوعه (الذكاء أو الاستعداد الخاص) الذي يتصفّ بها المعلمون والتلاميذ في بيئة تربوية يحدّد لدرجة كبيرة نوع المناهج التي يجب تبنيها في مثل هذه البيئة . فإذا كان مستوى الذكاء العام للتلاميذ على سبيل المثال ٨٠ أو ٩٠ ، عندئذ تتميز المناهج بنوع محدد من المعلومات والأنشطة وبصيغ نفسية ولغوية وتنظيمية مبسطة في متناول تعلمهم وادراكهم . على العكس من هذه مناهج التلاميذ الذين يتمتعون بذكاء يفوق ١١٠ . أما إذا غلب على التلاميذ الذكاء الرياضي أو الأدبي حينئذ تتخذ المناهج هذا المجرى العلمي أو الأدبي فيما هو معروف بالثانوية العلمية والأدبية .

٢٣ - نوع المتعلمين :

تتأثر المناهج بنوع المتعلمين : بنين وبنات ، من حيث محتواها من المعلومات والأنشطة ووسائل التقييم ، في تبني مناهج محدّدة لتربية نوع دون الآخر منهما (١١) . وفي الأقطار التي تجعل من تعليم البنين والبنات ادارتين ونشاطين منفصلين/ مستقلين ، فأننا نرى المناهج نوعاً ومحتوى تختلف قليلاً أو كثيراً في كل حالة عن الأخرى .

٢٤ ـ المؤسسات والرابطات والمجامع التربوية والعلمية والوظيفية .

تساعد المؤسسات الخاصة الاقتصادية والاجتماعية والعلمية في بعض البيئات التربوية على تطوير مناهج دراسية بديلة أو تحسين القديم منها واغنائه عندما تدعو الحاجة القومية لذلك . يبدو دور هذه المؤسسات الخاصة في الحركة المنهجية واضحاً في التربية الامريكية حيث تشكل مؤسسة كارنيجي وروكفيلر وفورد وغيرها أمثلة لذلك .

أما الرابطات والمجامع الطلابية واللغوية والمنهجية والنفسية والعلمية الطبيعية والدينية واتحادات المعلمين والعمال وغيرها الكثير الذّي نخبره ونسمع عنه هذه الايام ، يؤثر كل منها حسب اختصاصه وفلسفته واهدافه الخاصة على المناهج بالحذف أو الاضافة والتعديل لعناصرها كالأهداف التربوية والمعلومات والأنشطة .

٢٥ ـ مختصوا وكُتّاب المنهج :

يؤثر مختصوا وكتاب المنهج في حالة كونهم مؤهلين وطنياً وتربوياً ووظيفياً ايجابيا على اهداف المنهج ومحتواه العام وصيغته التنظيمية . أما إذا اتصف هؤلاء بعدم الكفاية أو بالمصلحيّة الشخصية أو اختلفوا لسبب من الأسباب مع الادارة التربوية المسؤولة ، عندئذ تنعكس هذه السلبيات على المناهج ، مؤدية بها الى التشوّش وعدم الاكتمال ، وتدّني الاستجابة لخصائص وحاجات كل من المعلمينّ والتلاميذ والمجتمع .

هذا ، وسيقوم الكتاب في الفصول الأربعة التالية بتجميع المؤثرات المنهجية أعلاه وتبويبها في أنواع تمثل معاً مصادر المنهج أو مقرراته أو أصوله التي يستشف منها عادة بياناته وانشطته المختلفة . تبدو هذه المنابع أو الأصول حسب تسلسلها الوارد لاحقا كما يلي :

١ ـ الاصول الفلسفية والمعرفية ـ الفصل الثاني .
٢ ـ الاصول التاريخية ـ الفصل الثالث .

٣ ـ الاصول الثقافية ـ الفصل الرابع .
٤ ـ الاصول النفسية ـ الفصل الخامس .

ى ـ مصطلحات عامة للمنهج :

يمتلك المنهج كحقل تربوي جديد مجموعة من المصطلحات التي تكوّن معاً بما تشمله من حقائق ومبادىء عامة شخصيته المميزة المتخصصة . تبدو هذه المصطلحات مع بعض التوضيح كما يلي : ـ

١ ـ أصول المنهج :

ويطلق عليها كما أسلفنا بالتو مؤثرات المنهج ومقرراته أو أسسه أو مصادره ومنابعه . وهي على العموم الفلسفة التربوية والتاريخ وحوادثه والثقافة وطبيعة المعرفة وأنواعها وعلم النفس والمتعلمون .

٢ ـ نظرية المنهج :

نظرية المنهج هي مجموعة من المبادىء والمفاهيم والافتراضات والعوامل المرتبطة معاً بعلاقات منطقية وعضوية وتمثل توضيحاً منتظماً لمفهوم المنهج . وتتلخص الوظيفة الرئيسية لنظرية المنهج في وصف وتفسير وتنبؤ ظاهرة منهجية محددة ، وفي توجيه الأنشطة المختلفة المتصلة بصناعة المنهج (١٢) . إن عرضاً مفصلاً لنظريات المنهج سيكون من أختصاص الفصل السادس .

٣ ـ أنواع المنهج :

يكون المنهج حسب النموذج التنظيمي الذي يتبع في صياغته على عدة أنواع منها : منهج المادة ، منهج الخبرة ، منهج النشاط ، منهج المشاكل الحياتية ، ومنهج الكفايات . . . . . وسيقوم القسم الثاني من هذا الكتاب بتوضيح كافة أنواع المنهج في التربية المدرسية .

٤ ـ مكونات المنهج :

ونعني عادة بمكونات المنهج عناصره وهي : الأهداف التربوية العامة والسلوكية ، والمعلومات (المعرفة الاكاديمية المتخصصة) ، وانشطة التعلم ثم وسائل التقييم وانشطته . ستكون مكونات المنهج من اختصاص القسم الثالث من هذا الكتاب .

٥ ـ تصميم/ تخطيط المنهج :

هو مهمة ومرحلة منهجية يقوم خلالها المختصون بوضع مواصفات تربوية ونفسية خاصة بكافة عناصر المنهج وتفاصيله ، واستراتيجيات صياغتها وتنظيمها معاً فيما يسمّى بالمنهج ، ثم كيفيات تنفيذه وتقييمه وتحسينه ، وتحديد ما يلزم كل هذه العمليات من مواد وآلات وتجهيزات وتسهيلات وقرارات .

٦ ـ بناء/ تطوير المنهج :

هو مرحلة عملية يتم خلالها تنفيذ المواصفات التربوية والنفسية الخاصة بعناصر المنهج واستراتيجيات صياغتها وتنظيمها معاً . أي يتم فيها اختيار وبناء الأهداف التربوية واختيار المحتوى الاكاديمي وتحديد وتطوير انشطة التعلم ووسائل التقييم المناسبة .

وإذا كانت عملية التصميم أو التخطيط تختص بوضع هيكل عظمي لما سيكون عليه المنهج ، فإن عملية التطوير تهتم بكساء هذا الهيكل بالعضلات والاجزاء والمواد المناسبة . فالتصميم بهذا هو مرحلة تخطيطية وصفية ، أما التطوير فهو مرحلة عملية يتم فيها بناء المنهج وبلورته الى واقع محسوس .

٧ ـ تنفيذ المنهج :

وهو تطبيق المنهج في المدارس ومع التلاميذ الذين طوِّر من أجلهم .

٨ ـ تقييم المنهج :

يتخلل التنفيذ عادة عملية أخرى هي تقييم صلاحية المنهج للتلاميذ

وتحديد مدى فعاليته التربوية في تعلّمهم . وسنعرض توضيحاً موجزاً لمبادىء تخطيط وتطوير وتنفيذ المنهج وتقييمه وتحسينه في الفصل الثاني عشر من هذا الكتاب .

٩ ـ تحسين المنهج :

نتيجة لعمليتي التنفيذ والتقييم المنهجي يظهر أحياناً عدد من الفجوات أو نقاط الضعف التي تجب معالجتها واصلاحها ليصبح المنهج متكاملاً بناءً عالي الفعالية . نسمي هذه العملية التنقيحية في علم المناهج عادة بتحسين المنهج .

١٠ ـ منهج المستقبل :

وهو اصطلاح حديث بدأ يدخل علم المناهج ويؤكد على أهميته العلماء والمربون والمختصون بحد سواء نتيجة للتطورات التكنولوجية السريعة والمتعددة وما أورثته في الحياة البشرية من تغيرات حادة وانفتاح وتواصل . ونتيجة لتعدد المشاكل الانسانية وتنوّعها فقد بدأ التأكيد في التربية المعاصرة على مفهوم منهج المستقبل الذي يمتاز من بين العديد ـ بالمرونة العملية والتقنية والواقعية والانسانية ـ التركيز على بناء الانسان المتكامل حسب ما تُمليه قدراته وخصائصه. وسنقوم في الفصل الأخير من هذا الكتاب، بعرض مفصّل لخصائص ومكونات منهج المستقبل .

ك ـ أهداف دراسة مادة المنهج في كليات ومعاهد المعلمين :

تتلخص اهداف دراسة المنهج في كليات التربية ومعاهد المعلمين عادة بما يلي (١٣) :

١ ـ معرفة الدارسين لدور المنهج وتطوّره في التربية عبر التاريخ .

٢ ـ معرفة الدارسين لمفهوم المنهج ومكانته في التربية المدرسية وعلاقته بسلوك المعلم والتدريس والمجتمع .

٣ ـ معرفة الدارسين للمصادر العامة (الاصول) التي يستقي منها المنهج بياناته وهويته ، مما يحفز لديهم كمعلمين في المستقبل تقدير ووعي دور هذه المصادر في العملية التربوية المدرسية .

٤ ـ معرفة الدارسين لنظريات ومكونات وأنواع المنهج ، مما يكون لديهم قدرة مميزة لنوع وطبيعة المناهج المعمول بها ، ومدى تكامل عناصرها .

٥ ـ معرفة الدارسين لمبادىء واجراءات تصميم وتطوير وتنفيذ وتقييم المنهج .

٦ ـ تمييز الدارسين للأنشطة اليومية المدرسية التي تدخل تحت مفهوم المنهج الخفي، مما يشجع لديهم مراعاتها سلبياً أو إيجابياً لصالح التلاميذ.

٧ ـ تطوير الدارسين لكفاية تطبيقية خاصة بتقييم فعالية المنهج الذي يقومون بتدريسه وتحديد مواطن ضعفه وقوته في التربية المدرسية .

٨ ـ تطوير الدارسين لكفاية تطبيقية خاصة بتحسين المنهج الذي يقومون بتدريسه عندما تدعو الحاجة لذلك .

ل ـ الخلاصة :

لقد عرض هذا الفصل قضايا ومفاهيم عامة تهم موضوع المنهج . فبعد أن قدم عدداً من تعاريف المنهج انتهى باقتراح واحد كما يلي :

المنهج هو مجموع المعارف والخبرات الموجهة التي يتبناها قادة المجتمع للناشئة كغايات يجب تحقيقها لديهم لصالح نموهم ونجاحهم الاجتماعي والشخصي، من خلال تعليم موضوعي منظّم بتخطيط المدرسة وتحت اشرافها.

ويشكل المنهج احدى العوامل الرئيسية الأربعة التي تنتج التربية المدرسية هي معاً : التلاميذ والمعلم والمنهج والبيئة المدرسية/ الصفية .

ويرتبط المنهج مباشرة بسلوك المعلم الصفي ويوجهه ويؤثر فيه ، لأنه يجسد أيضاً ـ كما هي الحال مع التربية المدرسية ـ إحدى المؤثرات الهامة على هذا السلوك بجانب التلاميذ وغرفة الدراسة وخلفية وظروف المعلم الشخصية . والمنهج بالنسبة للتدريس كالأم وطفلها حيث يغذى الاول الآخر بالمعلومات والأنشطة ، فيعيش التدريس وفيراً من خلالها . وعلى كل حال ، لا يمكن في رأينا أن يكون منهج بلا تدريس ولا تدريس بدون منهج بمفهومهما التربوي والنفسي البناء .

والتربية المدرسية لإتساع مسؤولياتها وشمولها وتنوع عواملها تتم في حقيقة الأمر بنوعين من المناهج : المنهج الرسمي الذي تتبناه عادة الإدارة التربوية المسؤولة وتعمل على تطويره وتقريره ، والمنهج الخفي الذي يضم كافة الأنشطة التربوية الاضافية التي تحدث في البيئة المدرسية . والمنهج الخفي يضم بهذا في ثناياه أي نشاط أو معلومات أو سلوك أو قيم يقوم بها التلاميذ أو يتناقلونها عن بعضهم البعض دون اشراف المعلم/ المدرسة او تخطيطها .

ويواجه المنهج ـ منذ بلورته كحقل تخصصي ذي لغة ونظام ونظريات ومعرفة واستراتيجيات تطبيقية ومختصين في العشرينات من هذا القرن ـ مشكلة شغلت بال المهتمين باستمرار وهي صلة المنهج بالواقع الذي يعيشه المجتمع/ التلاميذ وتمثيله له . حيث سببت هذه المشكلة عبر السنين اضطرابات طلابية عالمية وخاصة في الستينات والسبعينات من هذا القرن .

وبالرغم من مشكلة الصلة بالواقع التي يعاني منها المنهج ، فإن المجتمعات الانسانية استخدمته عبر تاريخها التربوي لسد حاجاتها النفسية والسياسية والقومية والمهنية والانسانية .

هذا وقد ختمنا الفصل بفقرتين تخصان المواضيع العامة لفصول هذا الكتاب وهي المؤثرات العامة للمنهج أو مصادره وأصوله العامة وقد كانت خمسة وعشرون مؤثرا : فلسفية وتاريخية واجتماعية ومعرفية ونفسية، وهذه جميعاً

ستكون مادة الفصول الأربعة التالية .

أما المصطلحات العامة للمنهج التي وضحها الفصل فقد كانت : أصول المنهج ونظرياته ومكوناته وأنواعه وتصميمه (تخطيطه) وتطويره ، وتنفيذه وتقييمه وتحسينه ثم منهج المستقبل .

إن دراسة طلبة كليات التربية ومعاهد المعلمين للمنهج والتعرف على مكوناته وأنواعه وميكانيكيات صناعته، تساعدهم في فهم المناهج المقررة التي يقومون بتدريسها والعمل على اصلاحها ومعالجة نواقصها والتعليم بها لصالح التربية المدرسية بوجه عام .

م ـ أنشطة تطبيقية :

١ ـ عرف كتابياً وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ وفي ثلاثة أسطر ، كل واحد مما يلي :

موريس جونسون ، جيمس ميكدانلد ، ديوي ، المنهج ، المنهج الرسمي ، المنهج الخفي ، سلوك المعلم ، التربية المدرسية ، مؤثرات المنهج ، مصطلحات المنهج .

٢ ـ هات عشرة تعاريف (مفاهيم) منهجية مختلفة على أن يكون واحداً منها على الأقل من اقتراحك أو صنعك (التنفيذ : كتابياً/ شفوياً وبصحة لا تقل عن ٩٠ بالمائة) .

٣ ـ اذكر العوامل التي تتكون منها التربية المدرسية موضحاً دور وأهمية المنهج فيها (التنفيذ : كتابياً وبصحة لا تقل عن ٩٠ في المائة) .

٤ ـ اذكر كتابياً وبصحة لا تقل عن ٨٠ بالمائة العوامل التي تؤثر على المنهج وتعتبر في نفس الوقت مصادر لبياناته وأنشطته .

٥ ـ اذكر خمسة أهداف هامة على الأقل تتحقق من دراسة موضوع المنهج في كليتك (أو معهدك) ؟

٦ ـ وضح كتابياً وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ ماهية كل واحد من مبادىء المنهج العامة (مصطلحاته العامة).

٧ ـ اذكر كتابياً وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ وبتوضيح لا يزيد عن ثلاثة أسطر لكل مجال يعمل فيه المنهج على سد حاجات المجتمع .

٨ ـ يتأثر سلوك المعلم بعدة عوامل منها المنهج الذي يقوم بتدريسه . وضح بالرسم طبيعة الأثر الذي يمارسه المنهج على سلوك المعلم (التنفيذ : كتابياً مدعماً بالرسم وبصحة لا تقل عن ٨٥٪) .

٩ ـ يعاني المنهج في التربية مشكلة الصلة بالواقع الذي يعيشه التلاميذ . اشرح هذه العبارة في ضوء معرفتك وخبرتك للمناهج المدرسية والجامعية التي مررت بها (التنفيذ : كتابياً في صفحتين على الأكثر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪) .

١٠ ـ يرتبط المنهج والتدريس بعلاقة اختلف المربون على طبيعتها . وضّح هذه العلاقة من خلال عرض آراء المربين المختلفة ، مقترحاً في النهاية رأيك الخاص بها (التنفيذ : كتابياً وفي صفحتين على الأكثر وبصحة ٨٥٪) .

١١ ـ تقوم الأصول والنماذج التنظيرية بدور هام في حقل المنهج وعمليات صناعته المتنوعة . وضح كتابياً مستعيناً بالرسم وفي صفحتين على الأكثر طبيعة هذا الدور (صحة التنفيذ يجب أن لا تقل عن ٩٠٪) .

الفصل الثاني

فلسفة التربية وطبيعة المعرفة
أنواعهما ومبادؤهما وتضميناتهما للمنهج

أ ـ المقدمة

أ . فوائد الفلسفة للمنهج

جـ ـ تصنيفات عامة لمدارس الفلسفة التربوية

د ـ المدرسة الغيبية ـ فلسفاتها وتضميناتها للمنهج

١ ـ فلسفة الدين الاسلامي

٢ . فلسفة افلاطون الفكرية المثالية

هـ ـ المدرسة الارضية ـ فلسفاتها وتضميناتها للمنهج

١ . الفلسفة الواقعية

٢ . الفلسفة الانسانية العقلية .

٣ . الفلسفة العضوانية .

و . المدرسة الفردية الانسانية ـ فلسفاتها وتضميناتها للمنهج .

١ ـ الفلسفة البراجماتية العملية .

٢ ـ الفلسفة الوجودية .

٣ ـ الفلسفة الرومانتيكية الطبيعية .

ز . المدرسة الانتقائية/ التوفيقية ـ فلسفاتها وتضميناتها للمنهج .

١ . الفلسفة التجديدية .

٢ . الفلسفة الواقعية المدرسية .

ح . الايديولوجية كأصل للمنهج .

١ . الاشتراكية العلمية ـ مبادؤها وتضميناتها للتربية والمناهج المحلية .

ط . علم المنطق كأصل للمنهج .

ي ـ طبيعة (أنواع) المعرفة كأصل للمنهج .

١ . طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى نيومان .

٢ . طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى سبنسر .

٣ . طبيعة (انواع) المعرفة المنهجية لدى بوبيت .

٤ . طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى هيرست .

٥ . طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى براودي .

٦ . طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى شواب .

٧ . طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى فينكس .

٨ . طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى برونر وبياجيه .

ك . العلوم الطبيعية كأصل للمنهج .

ل . المادة الاكاديمية الدراسية كأصل للمنهج .

م . الخلاصة .

ن . أنشطة تطبيقية .

الفصل الثاني

فلسفة التربية وطبيعة المعرفة
أنواعهما ومبادؤهما وتضميناتهما للمنهج

أ - المقدمة :

تعني كلمة الفلسفة باليونانية « حُبّ الحكمة »[1] . والفلسفة اليوم كما نراها هي نهج عقلاني واع يميز إدراك الفرد الانساني ويرشده في البحث عن الحقيقة وفي اتخاذ قرارات بناءة لتسيير حياته ونماذج سلوكه . فهي بهذا ليست علما نظريا وجدليا غير منتج كما يعتقد البعض أو يشير الانطباع التقليدي السائد ، بل علماً تحليلياً عملياً يبحث معطيات ومواقف الحاضر ويشرّع لها تصورات وحلول مستقبلة ليتدارك بها نواقصه ومصاعبه ويرفع من إنتاجيته .

وفي الغالب ، فإن الفلسفة التي يتبناها المجتمع أو مجموعة متنفذة فيه تشيكل الاطار العملي للسلوك الفكري والتربوي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي المقبول لدى الناس (أو المفروض عليهم أحيانا) في الحياة الاجتماعية العامة ، أو الخاصة في المدارس والمؤسسات التربوية الأخرى ، حيث بها يحدد المربون نوع الانسان الذي يريدونه في مرحلة معينة من مراحل النمو الاجتماعي للامة .

وبالنسبة للمنهج ، تعد الفلسفة بمدارسها وأنواعها المختلفة أولى المصادر

التي توجه أهدافه ومعلوماته وأنشطته ، وتحدُّها في أنواع معينة تتفق مع المباديء والأغراض العامة التي يضعها المجتمع لتربية ناشئته . ومن هنا يستطيع طالب المنهج في الواقع بنظرة سريعة على الأهداف التربوية العامة للمجتمع أو المدرسة ، أو المنهج (المقرر) ذاته التعرّفَ على هوية الفلسفة أو الايديولوجية Ideology التي اختطها المجتمع لتوجيه تربيته وأنشطته الاجتماعية الأخرى .

وعليه يجدر التأكيد بهذه المناسبة بأن المهمة الحاسمة التي يتوجب من مختصي المنهج القيام بها في التربية الحديثة الواعية تحديد ماهية الفلسفة التي سيطورون على أساسها المنهج ، حيث عندئذ فقط تصبح عمليات تخطيط وبناء وانتقاء الاهداف والمعلومات والأنشطة تلقائية وعلمية وموضوعية في آن واحد .

وفي هذا الفصل سنوضح دور الفلسفة والمعرفة كأصل للمنهج من خلال ما يلي :

- فوائد الفلسفة للمنهج
- تصنيفات عامة لمدارس الفلسفة التربوية .
- المدرسة الغيبية ـ فلسفاتها وتضميناتها للمنهج .
- المدرسة الارضية ـ فلسفاتها وتضميناتها للمنهج .
- المدرسة الانسانية ـ فلسفاتها وتضميناتها للمنهج .
- المدرسة الانتقائية ـ فلسفاتها وتضميناتها للمنهج .
- الأيديولوجية كأصل للمنهج .
- علم المنطق كأصل للمنهج .
- طبيعة (أنواع) المعرفة كأصل للمنهج .
- العلوم الطبيعية كأصل للمنهج .
- المادة الأكاديمية الدراسية كأصل للمنهج .

ب ـ فوائد الفلسفة للمنهج :

تتلخص أهم الفوائد التي تعود على المنهج نتيجة كون الفلسفة أصلا ومصدرا له بما يلي[٢] :

١ - تزويد مختصي المنهج بمعايير يختارون بواسطتها العناصر الثقافية التي يمكن تضمينها في المنهج .

٢ - تزويد مختصي المنهج بمعايير يقيسون على أساسها مدى تناغم العناصر الثقافية التي يحتويها المنهج مع بعضها البعض وعدم تعارضها لبعضها الآخر .

٣ - تزويد مختصي المنهج بمعايير يختبرون بها مدى توافق المعتقدات والعناصر الثقافية التي يحتويها المنهج مع معلوماته وخبراته وأنشطته .

٤ - تزويد مختصي المنهج بمعايير وأطرٍ عملية يختارون من خلالها مكونات المنهج من أهداف ومعلومات وأنشطة ويضعون تسلسلا منتظماً لتقديمها للتلاميذ وتعلّمها .

٥ - تزويد مختصي المنهج بمعايير يستطيعون بها تقييم فعالية الاساليب والأنشطة والبرامج الجديدة التي تمّ تبنّيها لتحقيق أهداف تربوية محددة .

جـ - تصنيفات عامة لمدارس الفلسفة التربوية .

هناك عدد من التصنيفات العامة لمدارس الفلسفة التربوية أولها وأكثرها قِدماً قَسَّمَ فلسفات التربية إلى مدرستين : تقليدية أو أساسية كالمثالية والواقعية والعلمية والشيوعية ثم تقدمية كالعملية والتجريبية والتجديدية والرومانتيكية الطبيعية .

إن من أهم نواقص هذا التصنيف هو أن بعض الفلسفات يصعب تبويبها في إحدى المدرستين أو كلتيهما كالفلسفة المتعالية Transcendental والفلسفة الاسلامية والمسيحية واليهودية ، ولهذا جاء تصنيف ثان ليعوض الأول نقيصته ، مقسماً المدارس الفلسفية إلى ثلاث : تقليدية وتقدمية وغيبية - ما وراء الطبيعة .

ومع أن هذا التصنيف قد يفي عموما بالغرض ، بحيث يمكن تبويب معظم الفلسفات التربوية من خلاله ، إلا أنه لا زال هناك البعض الذي يصعب احتواؤ ه في مدرسة دون أخرى ، لكونه خليطاً من فلسفات تقليدية وغيبية وتقدمية كالاشتراكية العربية مثلا . وعليه جاء التصنيف الثالث للفلسفات

التربوية ، حيث ضم ما يلي : المدرسة التقليدية والغيبية والتقدمية ثم المتكاملة أو التوفيقية الانتقائية Eclectic Philosophy .

وبالرغم من كمال التصنيف الثالث وعمليته بوجه عام ، إلا أنه يعتبر غير كافياً لافتقاره إلى الدقّة في تبويب بعض الفلسفات التربوية كما هو الأمر مع الفلسفة العضوانية Organicism النابعة مباشرة من نظرية داروين « ارتقاء الأنواع » ، والمثالية والواقعية العلمية/ المدرسية والوجودية . فالعضوانية والوجودية ـ كما سنبيّن ـ قد تكون كل منهما فلسفة تقليدية وتقدمية في آن واحد . وكذا الحال بالنسبة للفلسفتين المثالية والواقعية العلمية اللتين قد تعد الواحدة منهما تقليدية أو غيبية وذلك حسب وجهة نظر الباحث أو الدارس لهما .

ونتيجة للنواقص التي تتصف بها التصنيفات الثلاثة أعلاه ، فقد استحدثنا التصنيف التالي المعدّل من زايس[٣] المربي المنهجي الأمريكي ، وهو باختصار كما يلي : ـ

١ ـ المدرسة الغيبية ـ ما وراء الطبيعة وتضم كلا من الفلسفة الاسلامية والمسيحية واليهودية والمتعالية ثم المثالية الافلاطونية ـ والتي سنطلق عليها تصحيحا للخطأ الشائع بتسميتها « المثالية » ـ الفكرية المثالية .

٢ ـ المدرسة الأرضية وتضم كل الفلسفات التربوية المعنيّة أساساً بالطبيعة والواقع الأرضي كالواقعية والانسانية العقلية والعضوانية .

٣ ـ المدرسة الفردية الانسانية وتضم الفلسفات التربوية التي تأخذ من الفرد محورا لها كالفلسفة البراجماتية ـ العملية ، والوجودية والرومانتيكية الطبيعية .

٤ ـ المدرسة التوفيقية أو المتكاملة أو الانتقائية ومن أمثلتها الواقعية المدرسية / العلمية والاشتراكية العربية والتجديدية .

وفيما يلي سنعرض نبذة توضيحية لكل من المدارس الفلسفية أعلاه مع تضميناتها الخاصة للمنهج .

د ـ المدرسة الغيبية ـ فلسفاتها وتضميناتها للمنهج :

إن أهم فلسفات هذه المدرسة هي الأديان السماوية الثلاثة : اليهودية والمسيحية والاسلامية ، ثم الفلسفة المتعالية وفلسفة أفلاطون الفكرية المثالية .

وتتلخص مبادىء الفلسفة الغيبية بوجه عام فيما يلي : إن الحقيقة المطلقة تنتمي للعالم الآخر عالم ما وراء الطبيعة The Metaphysical World ، وإن الوجود الانساني في الدنيا هو صورى مؤقت ، فالخلود والبقاء بهذا يتمثلان في العالم الآخر . أي أن المدرسة الغيبية تفترض للوجود عالمين ، روحي حقيقي دائم ، ومادي أرضي زائل ، وإن محور الاهتمام لديها هو العالم الروحي أو الفكري بكل ما يميزهما من أزلية وكمال وخير مطلق .

ويصل الفرد أو التلميذ للمعرفة المطلقة ـ الحقيقة ـ عن طريق العقل والإيحاء أو الوسائل الميتافيزيقية كالمعجزات الآلهية والوحي والملائكة . وإن المعرفة الحقّة والخير المطلق تتركز كلها في الله وفي الصيغ المثالية Ideal Forms للأشياء . وإن الله بكماله وكينونيته المطلقة يجسد مثال المثاليات . وفيما يلي بعض التخصيص لكل من الفلسفة الاسلامية والافلاطونية الفكرية المثالية وتضميناتها للمناهج الدراسية .

١ ـ **فلسفة الدين الاسلامي** : يشكل الدين الاسلامي نهج وفلسفة التربية العربية ويتفق في كثير من تعاليمه مع مبادىء الفلسفة الغيبية أعلاه ، إلا أن ادراك الفرد/ المتعلم للحقيقة المطلقة ومثالية الله يتم بالاضافة لعقله وتأمله الذاتي بالكتب الدينية ـ القرآن المقدس وكتب الفقه والتوحيد والسنّة .

ينظر الدين الاسلامي (وكذا الأمر في الأديان السماوية الأخرى) إلى الفرد كمخلوق ماديّ متقلب الأهواء ، مُتغيّر في طبيعته العامة ، حيث كان من نتائج هذه النظرة للانسان التعدّد الملحوظ للأنبياء والمصلحين الذين أُرسلوا تِباعاً

عبر التاريخ بدءا بآدم وانتهاءا بمحمد عليهما السلام . وذلك لتوجيه الانسانية وتصحيح مسارها نحو الخير ورضاء الله في الدنيا والآخرة .

وتتميز المناهج التي يتم تطويرها على أساس الدين الاسلامي بالخصائص التالية :

□ انها (المناهج العربية) تستبعد أية معلومات أو أنشطة تتعارض مع أمور الدين وتعاليمه مهما كان نوع هذه المعلومات والأنشطة ، أو أُدّعي عن علميتها وحداثتها ونفعها العام .

□ انها دينية بحتة في معلوماتها وأنشطتها كما هي الحال في المناهج الدينية العربية كالتوحيد والتفسير والفقه والحديث وغيرها ، أو أكاديمية مطعمة بحقائق دينية من القرآن والسنة . ولو تفحصنا بعض مناهج العلوم والاجتماعيات واللغة العربية وغيرها في عدد من الأقطار العربية والاسلامية لوجدنا بدون شك هذا الأثر للدين الاسلامي واضحا فيها . ولم يتوقف الأثر عند هذا الحد بل تعداه للجدول الدراسي الاسبوعي حيث يبلغ نصاب الحصص الاسبوعية للمواد الدينية في بعض الحالات حوالي ثلث المجموع العام (أو يزيد)، المقرّر على تلاميذ المدارس وخاصة ذوي المرحلة الابتدائية منهم (٤)

□ أن لغة المناهج وتدريسها تتمثل في العربية الفصحى ـ لغة القرآن الكريم ـ وقد تعدى هذا التركيز على اللغة العربية حدود البيئة العربية إلى غيرها من الأقطار الاسلامية في افريقيا وآسيا مثلا ، حيث تقوم باستمرار بعثات متخصصة لغوية ودينية من بعض البلدان العربية لنشر اللغة وتعاليم الدين بين أفراد الأمم ولمساعدتهم في تطوير مناهج دينية محلية تعتمد اللغة العربية في صياغتها وتدريسها .

هذا وإن المعارضة الموجّهة ضد بعض المحاولات المحلية في بعض الاقطار العربية الداعية لاستعمال لهجتها العامية في المناهج والتعليم ترجع في جذورها الحقيقية إلى أمور دينية بالرغم من ظاهرها القومي أو السياسي أحياناً .

□ أن المعلومات المنهجية وخاصة ما يتعلق منها بمناهج الدين ثابتة لا يمكن المساس بها أو تعديلها أو تغييرها من قبل أحد لكونها مقدسة أو مرتبطة بالسنة النبوية .

□ أن الانشطة المنهجية تغلب عليها الصبغة الجماعية الموحدة أسلوبا « وهدفا » وحسب قواعد وميكانيكيات عملية دينية محددة (يجب أن) لا تحيد عنها .

وما أنشطة العبادات والمعاملات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها التي وضع معاييرها الاسلام وقنّن صيغها الاجرائية ، والتي تحتويها مناهجنا العربية الدينية والاكاديمية على حد سواء إلا أمثلة مباشرة لما يمارسه الدين الاسلامي من تضمينات للتربية الرسمية .

□ أن المعايير والوسائل التقييمية التي يتم بها التحقق من كفاية تعلم التلاميذ أو تعليم المعلم لهم هي دينية مباشرة في طبيعتها ، أو تتفق مع أمور الدين وتعاليمه .

□ أن المادة المنهجية (لا المعلم أو التلاميذ) هي محور عمليتي التعليم والتعلم . وإن يكن الهدف الأسمى بطبيعة الحال من تعلمها وتعليمها هو صالح الفرد والمجتمع .

□ أن المعلم هو الوسيلة الرئيسية لتعليم المادة المنهجية، وهو الوحيد عادة القادر على تفسيرها وتوضيحها الصحيح للتلاميذ . ينطبق هذا الأمر مباشرة على المناهج الدينية ، ورجال الدين الذين يعتبرون معلمي ومربي وفلاسفة المجتمع الغيبيين .

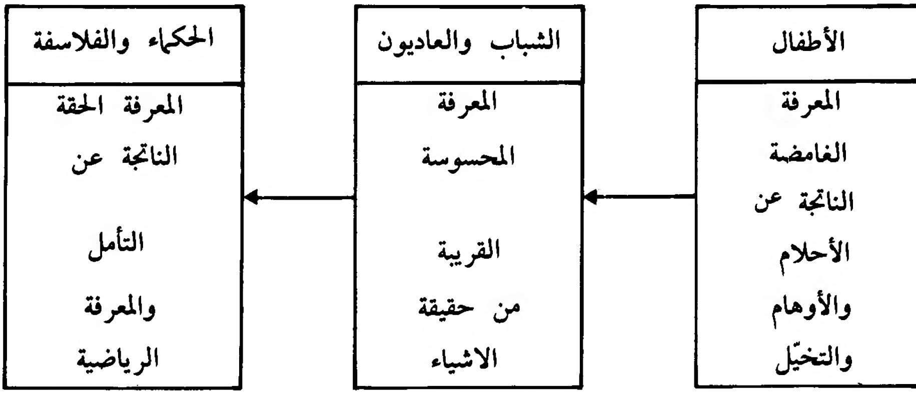
٢ ـ فلسفة أفلاطون الفكرية المثالية : تقوم فلسفة أفلاطون الفكرية على مبدأين أساسيين : العالم الروحي الكامل في شكله ومفاهيمه ومعارفه ، والعالم المادي الذي يجسد صورة محسوسة وتمثيلاً محرّفاً لما يوجد فيما وراء الطبيعة ـ فيما

وراء عالم المحسوسات الذي نعيش فيه . والأول عند أفلاطون هو عالم المعرفة الحقة والفضيلة والخير والجمال والحق .

ويلخص أفلاطون جوهر فلسفته قائلا : إن لكل شيء في عالمنا شكل أو صيغة مثالية Ideal Form مُتَوضِّعة في العالم الآخر . وإن ما يدركه الفرد عادة بخصوصه ما هو إلا تقريب له . ومن هنا جاء في الواقع اسم الفلسفة المثالية الحديثة ، وتصنيفها (الفلسفة الفكرية المثالية) بالغيبية أيضا . وبينما تختص الأديان السماوية بغيبيات تتعلق بمثالية الله والعالم الروحاني الآخر ، فإن الفلسفة الفكرية الافلاطونية المثالية والمثالية الحديثة تتصل مباشرة بغيبيات مرتبطة بمثالية الأفكار وعالم المعرفة الحقة والفضيلة والخير المطلق .

وأنواع المعرفة حسب الفكرية المثالية لأفلاطون ثلاثة أنواع : أدناها الأوهام والاحلام والتصوّرات والرسوم الممثلة للأشياء وهي التقليد ـ تقليد المحسوسات ، ومعرفة حسيّة وهي التي تميز معظم الناس ، وهذا النوع يعلو سابقه صدقاً وقرباً من الحقيقة ، ولكنه لا زال بعيدا عنها لكونه لا يتعدى تقليداً لها وتمثيلا . أما أرقى أنواع المعرفة فهي المعرفة الفاضلة المطلقة ، المرتبطة أساسا بالصيغ المثالية للأشياء . فرسم الزهرة على سبيل المثال وتصورات الفرد بخصوص أنواعها وشكلها ورائحتها وألوانها تمثل النوع المتدني الأول من المعرفة . وهي معرفة تقليد التقليد ، أي تقليد للزهرة العادية التي نراها ونستنشق رائحتها في حياتنا الواقعية المحسوسة . وهذه الزهرة المحسوسة تجسد النوع الثاني من المعرفة وهي تقليد وتمثيل تقريبي لمفهوم الزهرة الحق غير المتغيّر (المطلق) في عالم الأفكار المثالية ، الذي يجسد بدوره المعرفة الخيرة الفاضلة التي لا يرقى إليها سوى نفر قليل من الناس ، الحكماء أو الفلاسفة .

والفرد منذ طفولته ينمو بمعرفته من النوع المتدني الاول خلال الطفولة ، إلى المعرفة المحسوسة خلال مرحلة الشباب وما بعدها ومن ثم للمعرفة الحقة في حالة نضجه المتناهي وتأمله المعمق في البحث عن الحقيقة ـ حقيقة الأشياء أو أشكالها/ صيغها المثالية . ويمكن تمثيل تسلسل المعرفة تبعا لهذا بالشكل التالي :



شكل ٢ ـ ١ :

أنواع المعرفة لدى الأطفال والشباب والحكماء حسب فلسفة أفلاطون الفكرية المثالية .

ويصل الفرد للمعرفة ، أو يعرف بواسطة عقله . هذا العقل حسب أفلاطون الذي خبر قبل أن يحلّ في الجسم المادي ـ أثناء كينونته في العالم الآخر الأشكال المثالية الكاملة للأشياء . ويرجع السبب في عدم قدرة العقل على إدراك هذه الأشياء على حقيقتها فيما بعد إلى عامل النسيان الذي اعتراه نتيجة ولادته في العالم المادي شبه الحقيقي . ويضيف أفلاطون بهذا الصدد أن العقل الانساني يبدأ بواسطة الحواس بالتعرف على الاشياء في الواقع وتذكر خصائصها المثالية قبل الوجود الدنيوي المحسوس من خلال الاسئلة الذاتية والاستيضاح والتأمل .

وقد جاءت مناهج الدراسة الافلاطونية مجسدة لمباديء فلسفته أعلاه الخاصة بشكل المعرفة وأنواعها وعملياتها وكيفية إدراكها . وعليه نرى الرياضيات كالحساب والهندسة تحظى باهتمام بالغ في مناهج الاكاديمية (المدرسة التي أنشأها أفلاطون خلال القرن الرابع قبل الميلاد) لكونها تتألف في الغالب من مفاهيم مجردة قادرة على تدريب العقل على التأمل Cotemplation والذي يعتبر لدى أفلاطون الوسيلة الحقيقية لادراك الخير الأسمى والحق والفضيلة والجمال .

حتى أن الموسيقى لم تحتويها المناهج الافلاطونية بالاكاديمية لاعداد

المتهنين ، بل لمساعدة العقل على استيعاب الاعداد الرياضية وللتعرف على مدى تناغمها من عدمه .

والفلك كموضوع تعليمي آخر في المناهج الافلاطونية لم يُدرّس لأهميته في الأعمال البحرية التي اشتهرت بها أثينا آنذاك ، أو للتعرف على الوقت ، بل لاستيعاب مفهوم السرعة المطلقة والبطء المطلق وإدراك ما يُسمّيه أفلاطون بكمال وتناغم الحركة البحتة للأشياء ـ الصيغة المثالية لمفهوم الحركة .

وقد استثنى أفلاطون من مناهجه الشعر والفن كالرسم والتلوين والنحت وغيرها لأنها ـ بخلاف الرياضيات ـ لا يرقيان بالتلاميذ للمعرفة الحقة ، بل يشجعانهم بدل ذلك على الأوهام والاحلام والتصورات المبهمة غير الواضحة .

وخلاصة القول ، فإن الفلسفة الافلاطونية قد أدت بتأمليّتها وتجريديتها الفكرية إلى مناهج تشكل فيها الرياضيات المادة الرئيسية ، والمحور الاساسي الذي يجمع معا مفاهيم المواد المنهجية الأخرى وينظم علاقاتها المختلفة ويوجهها للوصول إلى الحقيقة المطلقة للاشياء ـ أشكالها/ صيغها المثالية . وقد بلغ الأمر بأفلاطون في تأكيده على أهمية الرياضيات في الفلسفة والتربية أن كتب على باب أكاديميته « لا يحتاج أولئك الجهلاء في الهندسة للدخول هنا »(٦) .

وقد أثّرت مباديء الفلسفة والمناهج الأفلاطونية على المثاليين المحدثين(٧) . فجاءت مناهجهم متمثلة بشكل رئيسي فيما يسمى بالمواد الانسانية كالتاريخ والأدب والفن والموسيقى والفلسفة والدين والاجتماعيات وغيرها . ويرجع السبب في خروج المثاليين المحدثين بعض الشيء عن منهج أفلاطون الفكري المثالي بتبنيهم للفن والشعر والأدب عموماً . . . إلى تركيزهم على فهم فكرة الانسان في هذا العالم والتعرف على حقيقة وجوده ودوره فيه . وبينما يمثل هذا تعديلا واضحا في جوهر الفلسفة الفكرية المثالية لأفلاطون ـ بالتركيز على طبيعة الانسان في العالم بدل طبيعة الأفكار المثالية ـ إلا أنهم لا يزالون يشتركون معه في اهتمامهم بدراسة المعارف النظرية دون العملية ، وفي اعتمادهم على التأمل

لادراك الأفكار المجردة التي تشكل في نظرهم جوهر وأساس الحياة الصالحة/ الفاضلة .

والفلسفة المتعالية التي أشرنا إليها كنوع من الفلسفة الغيبية (الفكرية) ما هي في الواقع سوى تجسيد مباشر للفكرية المثالية قديمها وحديثها ، حيث تتلخص بأن اكتشاف الحقيقة وإدراكها لا يتمان إلا بالتأمل ودراسة عمليات العقل - دون الخبرة أو التجربة الحسية .

ومهما يكن فإن تضمينات كل من الفلسفة الفكرية المثالية والمتعالية للمنهج وصناعته تتلخص بما يلي(٨) :

□ إن المفاهيم الرياضية تشكل محور المادة المنهجية والأداة الموجهة للمواد الأكاديمية الأخرى التي ترقى بالفكر الانساني للحقيقة المطلقة .

□ إن الواقع الحق للأشياء يتمثل في مدركات العقل لها . وعليه يجب أن يجسد المنهج كل ما يساعد هذا العقل على التأمل والادراك التجريدي . فمعلوماته يجب أن تثير في العقل الفضول العلمي وكشف الحقيقة ، وأنشطته يجب أن تشجع تقليد كل ما هو نموذجي أو مثالي .

□ إن المهمة الرئيسية للمنهج تتمثل في تطوير المعرفة الفردية والارتقاء بها من التخيلات والاحلام التي تسود الطفولة إلى المعرفة المحسوسة التي تميز العاديين من الناس ، فالمعرفة الحقة هي الملازمة لمفاهيم الكمال والحكمة والفضيلة والحق والجمال والخير .

□ إن المنهج ثابت في محتواه لا يتغير بتغير الوقت أو باختلاف المتعلمين ، لأن حقيقة الاشياء جليّة مطلقة هي نفسها في أي زمان ومكان ، وإن العالم بمجمله ما هو إلا تعبير عن العقل والارادة المطلقة .

□ إن التعلم الانساني لا يعد ابتكارا أو خلقا بقدر ما هو نيل أو إدراك للفضيلة والحقيقة ، وعليه فإن الهدف الأسما للمنهج هو تدريب العقل وإعداده لهذا النوع من الادراك والمعرفة .

□ إن الرغبة الفردية للتعلم يجب أن لا تُترك حرة على غاربها ، بل يجب أن تُعزّز وتوجه دائماً من التلميذ والمعلم وكل ذي سلطة يُستأْنَسُ بحكمته وفضيلته . لاحظ هنا الطعم التقليدي للفلسفة الفكرية المثالية .

□ إن المعلم هو نموذج انساني وتربوي وسلوكي للمتعلمين . وبهذا يجب عليه أن يكافح ليكون دائما نموذجا كاملا بناءا في ذاته وسلوكه ، قادرا على خلق بيئة تربوية يستطيع خلالها التلاميذ تطوير مداركهم وقدراتهم العقلية الواعية .

هـ ـ المدرسة الأرضية ـ فلسفاتها وتضميناتها للمنهج :

تتمثل أهم فلسفات هذه المدرسة كما ألمحنا سابقا في الواقعية والانسانية الواعية/ العقلية والعضوانية . وكما يشير اسم الارضية فإن هذه الفلسفات عموما تختص بكل ما هو مادي وما يتصل بالواقع الارضي من موجودات وأشياء وخصائص .

وبينما ركزت الفلسفة الغيبية على الكمال الآلهي والمعرفة الفاضلة اللذين يتوضعان في العالم الغيبي اللامحسوس ، فإن المدرسة الارضية بوجه عام ترى بأن الحقيقة المطلقة توجد في موجوداته وثناياه . وما على الفرد إلا أن ينظر حوله ، ويستعمل أحاسيسه وعقله لادراك كنة الأشياء والتعرّف على حقيقتها ، ليتمكن نتيجة ذلك من الحصول على حياة بناءة كريمة(٩) .

وفيما يلي نبذة موجزة للفلسفات الأرضية وتضمينات كل منها للمنهج الدراسي :

١ ـ الفلسفة الواقعية :

يتلخص مبدأ الفلسفة الواقعية Realism أو الواقعية الطبيعية Naturalistic Realism كما يُطلق عليها أحيانا بأن الأشياء في هذا العالم هي حقائق واقعية ومستقلة عن العقل أو بالتغاضي أساسا عنه . حتى أن العقل نفسه في نظرها ما هو إلا مظهرا من المادة ، تطور بيولوجيا عبر الزمن عند الأحياء كوسيلة للتكيّف

مع الطبيعة الطارئة المتغيّرة ومن أجل الكفاح للبقاء فيها .

وإن الحقيقة التي يراها الفكري المثالي كأصل الأشياء وإطار كينونيتها المطلقة ، ما هي في نظر الواقعي سوى مرآة للواقع وصورة له ، وإن كشف الحقيقة وإدراكها لا يتم في رأيه إلا بالتحقق من الواقع وإدراكه ، حيث عن طريقه فقط يصل الانسان إلى كل ما هو حق وكامل وصالح .

هـذا وتتلخص أهم تضمينات الفلسفة الواقعية للمنهج فيما يلي[١٠] :

□ إن المنهج يركز على الحقائق البحتة للعلوم وأساليب ووسائل التعلّم . فيحتوي على سبيل المثال على مواد علمية كالفيزياء والأحياء والكيمياء والرياضيات ، والموسيقى والفن والتاريخ والفلسفة وعلوم اللغة من كتابة وقراءة ونحو .

□ إن المنهج يتكون من شقين معلومات نظرية ، وتمارين تطبيقية . وأنه يتوجب في كل الأحوال تقديم النظرية أولا للمتعلمين ثم إلحاقها مباشرة بالتطبيق والممارسة .

□ إن المنهج ذو صبغة سلوكية يرتبط في طبيعته العامة بمبدأ المنبه والاستجابة والأهداف السلوكية والقياس العلمي والتربوي .

□ إن المنهج مَعْنيٌّ بتقديم المعلومات والخبرات على حقيقتها ـ كما هي في الواقع دون محاولة تعديلها أو التغيير في طبيعتها .

□ إن المعرفة المنهجية القيّمة هي التي تمثل أحدث وأهم المعلومات والبيانات المرتبطة مباشرة بالواقع .

□ إن الحقائق (المعرفة) المنهجية ثابتةٌ واضحةٌ وإن الاجابات المتعلقة بأنشطتها واستفساراتها واحدة ومخصّصة أيضاً .

□ إن المنهج يُقدَّمُ للمتعلمين عموماًبصيغة مقرر دراسيّ إجباري مُدعَّمٍ بالافلام الوثائقية والزيارات الميدانية التي يتوجب منهم جميعاً تعلمها والقيام بها .

□ إن أساليب التعليم المنهجي يغلب عليها الجماعية المباشرة بالمحاضرة والشرح العملي والتسميع والاستظهار الحرفي للحقائق .

□ إن التقييم يمثل عملية أساسية ومستمرة في التربية الواقعية . إن حركة التقييم والبحث التربوي بوجه عام والاختبارات الموضوعية خاصة مدينة لدرجةٍ واضحة للفلسفة الواقعية وما يرتبط بها من مناهج ومباديء وممارسات تربوية

□ إن المختصين الأكاديمين هم السلطة المباشرة والمسئولة عن تخطيه ووضع المنهج أهدافا ومعلومات وأنشطة باختلاف أنواعها .

٢ ـ الفلسفة الانسانية العقلية :

إن أولى دعاة هذه الفلسفة Rational Humanism وأهمهم الفيلسوف اليوناني أرسطو . . يؤكد (أرسطو) بأن الانسان عقلاني بخلقه . وبالرغم من مشاركته الاحياء الأخرى من نبات وحيوان في كثير من الخصائص كالتنفس والغذاء والحركة والاحساس ، إلا أنه يتميز عنها بالقدرة على التغيير والحكم والتفكير ، حيث لا يشبهه أو يشترك معه في مزاياه هذه أي مخلوق آخر .

ويستطيع الانسان بهذه الملكة العقلية التعرف على العالم الذي يعيش فيه وجلاء جوانبه المختلفة وتنظيم مُعطياته وفهمها بصيغ واعية منطقية توصله إلى السعادة .

أما أهم التضمينات التي تفرضها هذه الفلسفة للمنهج فتتلخص فيما يلي(١١) :

□ إن الهدف الاسما للمنهج يتركز في تنمية العقل وصقله ، والذي يعتبر للحياة الانسانية وسيلة ونهاية في آن واحد .

□ إن المادة المنهجية من معلومات وأنشطة تتمثل في الاساسيات من المعارف والخبرات الانسانية دون المقدسة أو ما وراء الطبيعة ، وهي صالحة لكل التلاميذ ومطلوبة جماعياً منهم .

واستعمالها في مواقف مشابهة ومختلفة .

□ إن دور المعلم في تعليم المنهج العضواني هو موجِّهٌ ومرشدٌ ، يختار للتلاميذ أحدث وأنفع المعلومات والخبرات ليتعلموا منها ما يناسب طموحات وقدرات كل منهم في البقاء والتطور .

و - المدرسة الفردية الانسانية - فلسفاتها وتضميناتها للمنهج :

تضم هذه المدرسة فلسفات من أهمها : البراجماتية العملية والتجريبية والوجودية والرومانتيكية الطبيعية والانسانية . تركز هذه الفلسفات عموما على الفرد المتعلم ، وتجعل منه محور العملية التربوية بكل ما تشمله من مناهج ومعلمين وبيئات تعليمية .

وفلسفات هذه المدرسة - على العكس من الفلسفات الغيبية التي ترجع في جذورها إلى ما قبل التاريخ ، والفلسفات الارضية التي تعود في معظمها إلى الفترة اليونانية قبل الميلاد - هي حديثة العهد نسبيا لا تتعدى أواخر القرن التاسع عشر الماضي .

وبينما ترى الفلسفات الغيبية والأرضية المعرفة الفاضلة/ الصالحة كينونة مستقلة عن الانسان في العالم الغيبي أو الأرضي ، فإن الفلسفات الفردية الانسانية تحصرها فقط في تلك الناتجة من الخبرة الانسانية - والفردية منها بوجه خاص[١٣] . وفيما يلي على أي حال توضيح موجز لمباديء وتضمينات بعض الفلسفات الفردية الانسانية أعلاه .

١ - الفلسفة البراجماتية العملية :

يعد ديوي من أشهر البراجماتيين وأكثرهم تأثيراً في التربية المعاصرة كما أن كلباتريك (تلميذديوي) ورج Rugg وبيلز وستايلز هم أيضاً براجماتيون معروفون في فلسفتهم وتربيتهم .

وتؤكد الفلسفة البراجماتية(١٤) بوجه عام على كل ما هو عملي ومفيد . فالمعرفة التي تمتلك تضمينات عملية ومفيدة هي التي يجب إحتواؤ ها في المنهج لكون الحياة الإنسانية عملية متفاعلة ، ومتغيّرة في طبيعتها . وهي كذلك مهمّة وصالحة ما دامت تساعد على تنمية التّبصر والفهم والقدرة على الكشف وتطوير المهارات العملية المناسبة التي تتطلبها بيئات المتعلّمين المتجددة . ومن هنا في الواقع يطلق البعض على الفلسفة البراجماتية بالمنفعية .

ولما كانت الحياة متغيّرة ، فان إحدى الوظائف الرئيسية للتربية (المنهج) كما يراها البراجماتيون هي اعداد التلاميذ لقبول هذا التغيّر وفهمه والمبادرة فيه (لاحظ ان البراجماتية تشترك في هذا المبدأ مع الفلسفة العضوانية الأرضية السابقة الذكر) . وعليه ، فإن الأهداف التربوية للمنهج يجب أن تعتريها المفاضلة والغربلة باستمرار لتستجيب دائماً لطبيعة الحياة والحاجة العملية المتجددة للتلاميذ ، حيث يفترض هذا على المنهج وأهدافه ثلاثة أمور هامة هي :

- ☐ مراعاة رغبة وميول التلاميذ الفردية في إختيار أهداف المنهج ومعلوماته وعمليات تدريسه .
- ☐ تعليمهم كيف يفكرون (استراتيجيات التفكير) دون ما يفكرون (مادة التفكير) .
- ☐ الممارسة الواقعية النشطة لما يتعلمون .

والبراجماتي نزّاع للحرية والتجديد والاندماج في الحياة الاجتماعية المعاصرة ، وعليه فان الممارسات والابتكارات التربوية والعملية والتكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية المفيدة تتمتع بقبول تلقائي في التربية ومناهجها البراجماتية ، لما تمتاز به عادة من واقعية وحسية ودقة (تشترك البراجماتية نسبياً هنا مع الفلسفة الواعية في تركيزها على البيئة وأهمية دورها في التعليم الانساني ، ومع الرومانتيكية الطبيعية التي سيأتي ذكرها لاحقاً في تركيزها على الحرية

الفردية ، والواقع ومفهوم التغير الحياتي ، وضرورة تنقيح المناهج وتعديلها لمواكبة المتطلبات والمظاهر المتجددة التي تسود الحياة العصرية الناجحة) .

والذكاء الفردي في نظر البراجماتيين هو القدرة على فهم العلاقة التي تربط بين السلوك والنتائج ثم تنسيقها والتحكم فيها . حيث تبدو أهم وظائف هذه القدرة الذكائية متمثلة في توجيه تفاعل الفرد مع البيئة ـ توجيه سلوكه بشكل يعود عليه بالنفع والايجابية ويقلل من الأخطاء أو الانتكاسات التي قد تهدد سَيْر حياته العملية .

ان نظرة البراجماتيين هذه للذكاء الفردي تجعلهم يشتركون مع الانسانيين العقليين (الأرسطيين) الذين مرّ ذكرهم بالتوّ في واحدٍ رئيسي من مبادئهم الفلسفية الهامة .

وإذا تفحصنا بدقة المبادىء السابقة للبراجماتية العملية وخلفية دعاتها لوجدناها في الحقيقة إنتقائية في طبيعتها أخذت من الفلسفات الأخرى عناصر محددة لتكوِّن منها معاً فلسفة تربوية عملية مميزة .

وبالرغم من هذا (من كونها انتقائية) ، فان تركيزها الشديد على الفرد المتعلم قد حثنا لترجيحها ضمن الفلسفات الفردية الإنسانية .

بقي أن نعرض تضمينات هذه الفلسفة للمنهج ، حيث نراها ممثلة فيما يلي :

- ☐ ان المنهج يكون في العادة منهج خبرة أو نشاط .
- ☐ ان المنهج يهتم بتعلم الكيفيات والتطبيقات والخبرات الواقعية دون المعلومات والمادة الاكاديمية ـ الخبرات كوسيلة للمعرفة وليس العكس .
- ☐ ان الأهداف المنهجية ذات طبيعة عملية مرتبطة بحاجات التلاميذ وآمالهم ونجاحهم في الحياة اليومية الواقعية .

□ ان المعلومات المنهجية يجب أن تكون قادرة على تطوير المهارات العملية للتلاميذ .

□ ان المنهج يضم في ثناياه انفع الخبرات والتطورات والابتكارات العصرية التي تساعد التلاميذ على التكيف مع الواقع والاستجابة لمتطلباته المتغيرة .

□ ان المعلومات والخبرات المنهجية تمتاز بالتنوع كماً وكيفاً لاستجابتها للفروق الفردية للتلاميذ .

□ ان الأساليب التعليمية السائدة هي عملية في طبيعتها .

□ ان المعلم موجه ومرشد للتلاميذ في تعلمهم .

□ ان المنهج معنيٌّ بالدرجةِ الأولى بالحاضر الفردي والإجتماعي ومسخر عادة لتعليمه .

٢ ـ الفلسفة الوجودية :

تشترك الفلسفة الوجودية(١٥) مع البراجماتية في تركيزها على الفرد ولكنها تغالي في منحه حرية الاختيار والتعلم والنمو الذاتي لدرجة يتهمها البعض بالتسيّب الذي تتصِّفُ به بعض الشيء الرومانتيكية الطبيعية .

وتنص الفلسفة الوجودية على أن الفرد يمتلك الارادة الذاتية ليصبح نوع الإنسان الذي يريد ، وعليه يجب أن تتوفر له الحرية لممارسة هذه الإرادة واختيار نوع التعلم ووقته وكيفياته التي تتفق مع أهوائه وأهدافه الخاصة دون أدنى تدخل من المعلم أو المجتمع .

والوجودي خلال كفاحه للتعرف على ذاته ومحاولة حفظها والدفاع عنها يرفض أية معايير أو أحكام خارج حدود نفسه ، ويتمرّد ضد أي نظام يضعه المجتمع سواء أكان اقتصادياً أو سياسياً أو فلسفيا أو دينيا . ومن هذه الصبغة الفردية البحتة في الواقع تعرف الوجودية أيضاً بفلسفة الأنا .

ان أهم تضمينات هذه الفلسفة للمنهج هي ما يلي :

□ ان المنهج بمعناه ومكوناته التقليدية ـ أهدافاً ومعلومات وأنشطة تعلم وتقييم ليس ممارساً في التربية الوجودية .

□ ان المدرسة توفر خليطا متنوعا جداً من المعلومات والخبرات والمواقف والأنشطة الخاصة بالتعلم ، وما على أفراد التلاميذ إلا ممارسة اراداتهم وحرياتهم في اختيار ما يتلاءم مع رغبات وآمال كل منهم .

□ ان المعلومات والخبرات التربوية معنية بالحاضر الفردي الآن ، ومكرسة لعيشه ولارضاء رغباته الآنية دون تأخير أو تعقيد .

□ ان دور المعلم التربوي يتلخص في التوجيه غير المباشر وفي مساعدة أفراد التلاميذ لكشف هويّتهم ـ ذاتيتهم ـ ومن ثم بناء معاييرهم الشخصية على اختلاف أنواعها ومجالاتها .

٣ ـ الفلسفة الرومانتيكية الطبيعية :

ان أهم مشرعي هذه الفلسفة هو الفيلسوف الفرنسي المشهور جان جاك روسو (٢٩٧٢ ـ ١٧٧٨) .

تركز الفلسفة الرومانتيكية[١٦] كما هي الحال في الفلسفات الفردية الانسانية البراجماتية والوجودية ، والإنسانية Humanistic (التي تشارك الرومانتيكية كثيراً من مبادئها حتى يمكن في رأينا تسميتها بالرومانتيكية الحديثة) على الفرد المتعلم واهوائه ونزعاته وميوله وحاجاته الفطرية الجارية . فالتلميذ وحاضره يشكلان محور اهتمام الفلسفة الرومانتيكية .

ان الطفل في نظر الرومانتيكيين يولد خيّراً أو صالحا ، وأن أي تغيير في هذه الطبيعية الصالحة فيها بعد مردّه في الواقع للمجتمع وتربيته الجماعية الرسمية . يؤكد روسو بهذا الصدد ، ان الطبيعة الانسانية تنمو وتتطور حسب قوانين ثابتة ومنظمة تماما كما هي الحال في القوانين الطبيعية المنظمة لحركة

ومدارات الاجرام السماوية . وان وظيفة التربية على هذا لا تتمثل في التدخل في طبيعة هذه القوانين أو تغييرها / تعديلها ، بل التعرف عليها ثم محاولة تحفيزها وتوجيهها . ولكن ما يحدث في التربية الجماعية الرسمية في الغالب هو تشويش هذا النمو الفردي وإفساده ، وبالتالي إضعاف الطبيعة الصالحة للفرد وتلاشيها بدل صيانتها وتطويرها .

وتستطيع التربية تلافي هذه الأخطار بمراعاتها الحقيقية والمباشرة لميول التلاميذ وحاجاتهم ، حيث يمكن في هذا المجال دراستها وتحليلها وتبويبها لتصبح أهدافاً تربوية عملية تبني على أساسها برامجها التعليمية وأنشطتها .

وخبرة الفرد لحاضره وعيشه الحقيقي له يمثل لدى الرومانتيكي مرحلة حاسمة نفسياً وتربوياً لحياته بمجملها . فإذا كان الحاضر جيداً ومفيداً عندئذ يكون المستقبل الذي ينمو عادة من هذا الحاضر جيداً ومفيداً أيضاً . وإذا ثابر الإنسان على هذا فإن ماضيه وحاضره ومستقبله ـ حياته ـ تصبح معطاءة يلفّها الخير والسعادة والصلاح .

وعلى العموم فإن تضمينات الفلسفة الرومانتيكية للمنهج قد تكون كما يلي :

□ انه في الأحوال العادية للطفل لا تكون هناك ضرورة للتربية الرسمية والمنهج . أما إذا اعترى الحياة الطبيعية عارض سلبي ، فإن المنهج عندئذ سيركّز إهتمامه لتعويض الطفل هذه السلبية وما ينتج عنها من مضاعفات ، ثم رعاية نموه الطبيعي وملكة التعبير الذاتي لارادته ورغباته وحاجاته .

□ ان المنهج إن وجد ـ يكون مكونا من حاجات الطفل النفسية والمادية ، محاولاً إشباعها والاستجابة إليها بتوفير المعلومات والأنشطة المناسبة لكل منها .

□ ان المنهج أهدافاً ومعلومات وأنشطة معنيٌ بالحاضر وممارسته وتذوقه .

□ ان المنهج استقرائي في طبيعته يتدرج ببطء من الطبيعة المحسوسة إلى

التأمل والتجريد . ومع هذا ، فالمنهج الرومانتيكي حسيٌّ طبيعي في مجمله .

□ ان المعلم الرومانتيكي هو إنسان راع ، وموجه غير مباشر للتلميذ أثناء تعلمه ونموه .

ز ـ المدرسة الانتقائية / التوفيقية ـ فلسفاتها وتضميناتها للمنهج :

تضم المدرسة الانتقائية Eclectic School Of Philosophy فلسفات مثل التجديدية والواقعية العلمية والاشتراكية العربية . وتتلخص المعايير التي اعتمدناها في تصنيف أي فلسفة ضمن هذه المدرسة بما يلي :

١ ـ اشتراك الفلسفة مع الفلسفات الأخرى السابقة لها ببعض أو كل مبادئها .

٢ ـ محاولة الفلسفة التوفيق بين مصالح الفرد وحاجات نموه ومصالح المجتمع وحاجات استمراره وتقدمه .

٣ ـ إشارة الفلسفة ذاتها بأنها استمرار لما قبلها ، وان هدفها التربوي يتلخص في تنقيح الحياة الإجتماعية لمواكبة المتطلبات العصرية المتغيرة ، كما هو الأمر مع الفلسفة التجديدية .

ونتيجة لهذه المعايير أو المزايا الثلاث ، فقد أمكن تسمية هذه المدرسة الفلسفية بالإنتقائية أو التوفيقية أو المتكاملة .

والفلسفة الاشتراكية العربية التي سادت تربية بعض الأقطار العربية لفترة من الزمن ، قد اخذت من الدين والثقافة العربية والاشتراكية العلمية الأوروبية مبادءها العامة ، محاولة بذلك التوفيق بين متطلبات هذه المصادر وتضميناتها للحياة العملية ، لغرض التغلّب على المشاكل الإجتماعية والإقتصادية والإدارية التي تواجه المجتمعات العربية المحلية في تلك الأقطار .

وبالرغم من تأثر كثير من المظاهر الإجتماعية وخاصة ما يتعلق منها بالتربية

والمناهج الدراسية في كل من مصر والسودان وليبيا خلال الستينات والسبعينات من هذا القرن بهذه الفلسفة الجديدة ، إلّا أن هذا التأثير بدأ ينحسر بشكل واضح لزوال مشرعيّها ولعدم فاعليتها العامة في التغلّب على مشاكل العصر المختلفة كما كان متوقعا ، وللغنى الثقافي الذي يميّز المجتمع العربي جاعلاً منه عبر التاريخ أمة عريقة قيادية (رغم نكاستها الظاهرية والمعاصرة) ، تصدّر للمجتمعات العالمية الأخرى مختلف أنواع التشريع ومظاهر الفكر الحضاري السوّي .

أما الفلسفة التجديدية والواقعية العلمية / المدرسية ، فسيلي نبذة توضيحية لكل منها .

١ ـ الفلسفة التجديدية

إن التجديدية(١٧) Reconstructionism هي فلسفة اجتماعية في طبيعتها وأهدافها ، ترى التربية كوسيلة ثقافية أمينة يجدّد بواسطتها المجتمع حياته ومقوماته ويتجنّب بها خطورة تدمير نفسه بنفسه .

ويحترم التجديديون بهذا التراث الإجتماعي ويعلقون عليه أهمية بالغة في تربية ناشئة الأمة كما هي الحال مع المثاليين ، ولكنهم يرون دراسته من قبل التلاميذ لا للتسميع والاستظهار كما يفعل المثاليون بل للبحث والمراجعة والعمل المثمر لتحقيق الذات الإجتماعية فردياً وإجتماعياً .

ويتفق التجديديون مع البراجماتيّين في مجال دراسة التلاميذ للحياة الإجتماعية ومشاكلها ولكنهم يختلفون معهم أولاً : في تركيزهم على المستقبل ومحاولة تنبوئه وتشريعه من خلال دراسة الحاضر الإجتماعي وتحليله ، وثانياً : في إعطائهم أهمية واضحة للجماعة ودورها في التربية دون الفرد (التلميذ) . حيث يؤكدون بهذا الصدد بأن الحياة الإنسانية المتحضرة هي جماعية في خصائصها وعملياتها . وبالرغم من هذا ، فإن التجديديين يرفضون بشدة تلقين التلاميذ مبادىء الجماعة وأساليب حياتها ، بل يعمدون بدل ذلك إلى اقناعهم

بالمناقشة والتحليل واستخدام الاساليب والوسائل والمواد التعليمية المتنوعة ، وبإشراكهم في التخطيط الاجتماعي والتربوي للوصول بهم لقبول الغايات الإجتماعية المنشودة .

ويتفق التجديديون أيضاً مع الواقعيين حول دور العلوم الطبيعية في التربية ، ولكنهم يضيفون بأن مثل هذه العلوم يجب أن تُعَلَّم للتلاميذ دائماً من خلال علاقاتها مع العلوم الإجتماعية والإنسانية .

وخلاصة القول ، فان التجديدية هي فلسفة اجتماعية / جماهيرية ترى نفسها امتداداً للفلسفات الأخرى وتنظر إلى التربية كقوة بناءة ، خاصة إذا حاولت دمج وصهر المظاهر الأخرى الإجتماعية والإقتصادية والسياسية والتقنية والفنية الجمالية في بوتقتها ، من خلال تعاون كافة الأطراف الإجتماعية المعنية من معلمين وتلاميذ وأولياء أمور وبتخطيطهم .

أما تضمينات الفلسفة التجديدية للمنهج فيمكن إيجازها في النقاط التالية :

- ☐ ان المنهج وسيلة رئيسية وأمينة لتحقيق الأغراض الإجتماعية .
- ☐ ان المنهج مَعنيٌ باعداد التلاميذ للمستقبل من خلال دراسة الحاضر .
- ☐ ان المادة المنهجية يجب أن تتكون من التراث الاجتماعي أيا كان نوعه ـ اقتصادي وسياسي وفكري وتقني وجمالي .
- ☐ ان المنهج يجب أن ينمّي في التلاميذ روح الجماعية المحلية والعالمية .
- ☐ ان أساليب ووسائل ومواد التعلم والتعليم يغلب عليها التنوع وغير المباشرة لاقناع التلاميذ وقبولهم لما يتعلمون .
- ☐ ان دور المعلم كمقنع ومشارك في العملية التربوية ولكنه يتبنى سلطة مباشرة إذا رأى الحاجة الإجتماعية تقتضي ذلك .

٢ ـ الفلسفة الواقعية المدرسية

استمدت هذه الفلسفة[١٨] Scholastic Realism مباديءها من مصدرين رئيسيين : الفلسفة الإنسانية العقلية لأرسطو التي مر ذكرها ، ثم الفلسفة الغيبية الدينية المسيحية . والواقعية المدرسية هي فلسفة ثنائية تقوم على العقل ككينونة غير مادية والجسم المادي الزائل .

ووظيفة العقل الأساسية هي ادراك كل ما هو حقيقي وصالح ، حيث بدراسته للعلوم الطبيعية والإنسانية وبمساعدة الإيحاء الالهي يستطيع هذا العقل كشف الحقيقة أيا كان مجالها ـ دنيوية أو مقدسة .

وتركز الفلسفة الواقعية المدرسية على القيم الإجتماعية وعلى الأخص ما يرتبط منها بالمبادىء والاخلاقيات الدينية الكاثوليكية . حتى أن الأخيرة لا تستأثر فقط بنصيب الأسد في المناهج التربوية ، بل تعتبر أيضاً معياراً أساسياً لاختيار المواد الاكاديمية الدنيوية (غير الدينية) ووسيلة لتدريسها . والتلميذ حُرٌّ في تقبل او رفض ما يعرض عليه للتعلم ، وفي اختيار الصالح أو غير الصالح طالما خبر المبادىء والأساسيات الثقافية (الاجتماعية والدينية والفكرية) وتمكن منها . عندئذ فقط يطمئن المربون عن قدرته وحكمته في الاختيار وصنع القرارات الحياتية . وحتى يرتفع التلميذ بعقله لمستوى الحكمة التقيمية المطلوبة ، فانه يتوجب منه الامتثال لمن يعلوه علما ومعرفة من معلمين ورجال دين .

ان أهم تضمينات الفلسفة الواقعية للمنهج تتلخص فيما يلي :

- ☐ ان الهدف الأسمى للمنهج هو تنمية العقل لادراك الحقائق العالمية الخالدة ـ حقائق الخليقة وما وراء الطبيعة .
- ☐ إن المنهج ديني ودينوي في مواده ومعلوماته وانشطته ، وإن يكن التركيز منصباً كماً وكيفاً على الأول .
- ☐ ان المادة المنهجية يجب تعلّمها من التلاميذ جميعاً حتى في غياب رغبتهم أو عدم ميلهم لها .

□ ان المعلم يمثل السلطة الرئيسية في تخطيط وتوجيه وإدارة العملية التربوية ، فهو وسيلة ونموذج يتبعه التلاميذ وينسخون عنه نماذج الفكر والسلوك السويّ .

ح - الايديولوجية كأصل للمنهج

الأيديولوجية هي مجموعة من الأحكام والمبادىء والمفاهيم والممارسات الإجتماعية والسياسية والإقتصادية والفكرية / الفلسفية التي تُنسَّقُ معاً لتشكلّ اطاراً عملياً وتنظيمياً للحياة اليومية لمجموعة من الناس أو أمة من الأمم .

ويرتبط مفهوم الأيديولوجية بالسياسة لكونها عادة أداة مباشرة تتخذها الدولة المحلية لحكم الناس وتسيير حياتهم . وهي أيضاً نوع من الفلسفة الانتقائية ذات الصبغة العملية الشاملة لما لها من تضمينات لا تنحصر فقط بالتربية ، بل تتعداها لمختلف أوجه وأنشطة الحياة اليومية للمجتمع .

والايديولوجية سواء كانت طريقة سياسية للادارة والحكم ، أو نهجاً فلسفياً عملياً لتسيير الحياة اليومية ، فهي في الحقيقة مذهباً يقترحه / يتبناه نفر من المربين أو القادة ويفرضونه أو يعرضونه على تابعيهم ليجّسد لديهم وسيلة تشريعية وتطبيقية يرجعون إليها عند تخطيطهم وقيامهم بأي نشاط فردي أو جماعي . ومن أمثلة الايديولوجيات المعروفة لدى كثير من الناس الديمقراطية والرأسمالية والفاشية والاشتراكية العلمية .

ولتوضيح مفهوم الايديلولوجية وأثرها على التربية والمناهج المحلية لمعتنقيها ، نعرض فيما يلي لمحة موجزة عن الاشتراكية العلمية وما تفرضه من تضمينات تربوية في روسيا وغيرها من أقطار المنظومة الإشتراكية الأوروبية .

١ - **الاشتراكية العلمية** - مبادؤها وتضميناتها للتربية والمناهج المحلية (١٩) .

كان أول المنظرين للأيديولوجية الشيوعية هو كارل ماركس اليهودي

الأصل* الذي درس هيجل الفيلسوف الألماني المثالي وتأثر به . ومع هذا جاءت الشيوعية بمعظم عقائدها مادية متطرفة متأثرة نتيجتئذ بالفلسفة الأرضية الواقعية التي سبق ذكرها في الفصل الحالي .

والشيوعية مذهب غير موّحد تبنى النظرية الداروينية لتفسير تطور العالم والأشياء ، كما إعتمدت المنظور المادي لفهم وتفسير كافة المظاهر الحياتية الطبيعية والانسانية . فالتعلّم والتاريخ والسياسة والاجتماع والاقتصاد والفكر كلها ذات طبيعة مادية ، وأن أي تغيّر ايجابي أو سلبي يحدث عليها يرجع في أصُوله لخصائص وأصُول مادية .

فالتلميذ إذا واجه صعوبة في تعلمه ، لا يُعرض على سبيل المثال على طبيب نفسي أو موّجه تربوي ، بل يحُوّل لطبيب جسمي / عضوي ليتعرف على الخلل المادي الذي اعتراه فسبّب له هذا العجز الفكري .

والتاريخ لدى الشيوعية لا يقوم على عوامل ثقافية اجتماعية ، بل هو في الواقع نتيجة حتمية وصناعة مباشرة للتطورات الاقتصادية المادية التي يمرّ بها المجتمع . حتى أن هذه الصبغة الاقتصادية المادية التي ترتبط بعامل الانتاج غالباً تقرّر وتتحكم في طبيعة المؤسسات السياسية والاجتماعية والتربوية والجمالية لمجموع الأمة . ومن هنا تميزت الأيديولوجية الشيوعية بالاضافة لماديتها هذه بالمركزية المتزمّتة وديكتاتورية الطبقة العاملة .

فهي تجادل مثلاً ، بأنه ما دامت مختلف المظاهر الحياتية للمجتمع مرتبطة وموجهة من الانتاج ، فإن الطبقة العاملة يجب أن تلعب دوراً أساسياً ومركزياً في التربية . فالمعلم والتلميذ على هذا الأساس يجب أن يريا أنفسهما كعمّال ، كما

---

* لقد لوحظ بأن مشرعي كل من الشيوعية والرأسمالية ومُتنفّذيهما في عالمنا الأرضي هم يهوديوا الأصل . واذا عرفنا بأن هاتين الايديولوجيتين تمثلان نقيضين لا يمكن اتفاقهما ، فكيف اذن تكون مجموعة واحدة من الناس شيوعية ورأسمالية في آن واحد ؟ . ان التفسير المقبول الذي نراه : يتلخص في نزعة هؤلاء للتحكم في مصائر الشعوب والسيطرة على مقدرات العالم .

يتوجب من المدرسة أيضاً الاندماج في الحياة الاقتصادية ـ الصناعية والزراعية والادارية للمجتمع المحلي .

ولا تنظر الشيوعية للمدرسة كأداة للتغيير وخدمة المجتمع بوجه عام ، بل كوسيلة مباشرة لتنفيذ سياسة الدولة وتعاليمها . وعليه فالمعلمون هم المربون الحقيقيون لتلقين المبادىء الشيوعية وغرسها في الناشئة ، وهم كذلك الجنود المكافحون لنصرتها والدفاع عنها .

وبهذا فمن المتوقع أن تنعدم الحرية أو الموضوعية في المجتمع الشيوعي ، خاصة إذا تعارضت الواحدة منها مع مبادىء الحزب أو سياساته . كما أن القيم الأخلاقية والتنظيمية الممارسة ليست دينية أو اجتماعية عامة في جذورها ، بل اقتصادية تخص بشكل رئيسي الطبقة العاملة وتعمل على تعزيزها ونشرها في المجتمع المدرسي والعام بأساليب متعددة كالولاء والانضباط والمثابرة والشجاعة وتنظيم المجموعات والخلايا الصغيرة المتدرجة في الحجم والمسؤولية .

وإذا نظرنا لتضمينات الشيوعية للمنهج ، فإنها تتلخص بما يلي :

□ إن المنهج أهدافاً ومعلومات وأنشطة هو صناعة ومسؤولية الدولة او الحزب .

□ إن المنهج ذو طبيعة عملية ومادية ـ يركز على كل ما هو مادي وعملي سواء كان هذا قراءة أو كتابة أو حساباً أو رسماً وأشغال يدويـة ، أو مهنة صناعية أو زراعية أو تجارية أو ادارية .

□ إن المنهج يجسّد في معلوماته وأنشطته مبادىء الأيديولوجية الشيوعية ، سواء كان هذا المنهج متخصصاً ومباشراً كما هي الحال في مقررات الاقتصاد السياسي والاشتراكية العلمية ، أو غير مباشر ومُقنّع كما هو الأمر في المواد الاجتماعية والعلوم والرياضيات وغيرها في المناهج الروسية والبلغارية والرومانية واليوغسلافية والتشيكوسلوفاكية والألمـانية الشـرقية والألبـانية والصينيـة الشعبية[٢٠] .

□ إن أساليب التعلم والتعليم تتميز بالمباشرة والاملاء والتلقين والمحاضرة والجدل المُوجَّه والتطبيق والممارسة العملية .

□ إن المعلم هو وكيل الدولة وأمين شؤونها التربوية ، وهو بهذا الوسيلة التنفيذية للمنهج نظريةً وتطبيقياً .

ط ـ علم المنطق كأصل للمنهج :

إن أول من نظم علم المنطق وأرسى قواعده الفيلسوف اليوناني أرسطو . والمنطق هو أحد العلوم الفلسفية وأهمها ، حيث بدونه تفقد الفلسفة أداتها الجدلية المقنعة ، ويعتري لغة علمائها كثير من التشوش والتناقض ، ويفتقر تفكيرهم لقسط واضح من الدقة والجدة والحكمة .

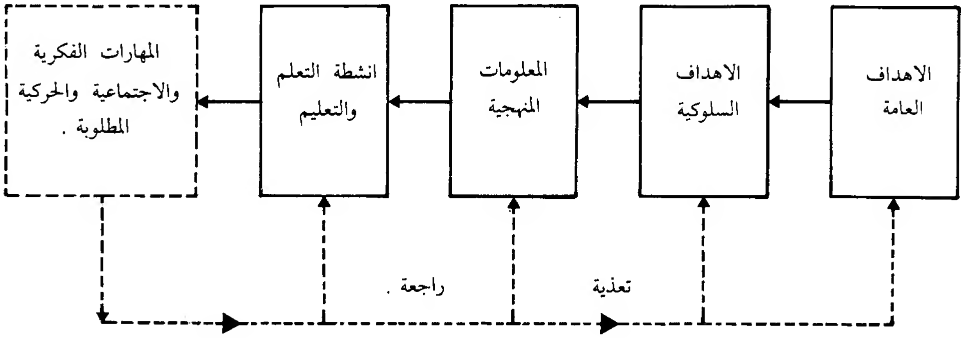
ومهما قيل عن المنطق كعلم يختص بدراسة التفكير الانساني وتحليله وتنظيم مخرجاته ، وعن تعدد أنواعه الفلسفيه كالمنطق الصوري الأرسطي والتجريبي الاستقرائي والعملي والمثالي والوضعي وغيرها ، فإن ما يعنينا منه هنا هو صلته الوثيقة بصناعة المنهج ، وخاصة ما يرتبط منها باختيار وتنظيم الأهداف والمعلومات والأنشطة التربوية بصيغ قابلة للتعلم والتعليم .

وتعد عمليات اختيار الأهداف ومعلوماتها وأنشطتها المنهجية نوعاً من المنطق وذلك :

١ ـ بحرص المربين الشديد على ارتباط هذه العناصر معاً بعلاقات عضوية وسببيه بحيث ينبع احدهما من الآخر ويعزّزه ، ويتولى ترجمته إلى واقع محسوس . تظهر هذه العلاقة العضوية والسببية في الشكل التالي :

إن هذه العلاقات العضوية والسببية (كما يوضّح الرسم) والتي تربط عناصر المنهج بعضها ببعض وبنتائجها هي بحد ذاتها مظاهر وسلوك منطقية صميمة .

٢ ـ باختيار / تطوير الأهداف والمعلومات والأنشطة نوعاً وكماً وكيفاً على أساس



شكل ٢ ـ ٢ :
عناصر المنهج ـ علاقاتها العضوية والسببية ونتائجها .

خصائص المتعلمين الشخصية والفكرية ، مع موازنة مستوى صعوبتها الادراكية مع هذه الخصائص .

أما المعايير* التي تتم بها عادة تنظيم العناصر المنهجية وترتيبها ضمن ما يسمى بالمنهج أو الكتاب المقرر كالاستمرار Continuity والتدريج/ التسلسل Sequence والدمج/ التكامل(٢١) Integration هي أيضاً عمليات منطقية تحاول التوفيق من جهة بين معطيات كل من الخبراء الاكاديميين المعنيين بالمعلومات الدراسية ، والاجتماعيين المهتمين بالمظاهر الاجتماعية والثقافية التي يتوجب من التلاميذ تعلمها ، والفلاسفة الذين يهدفون إلى انتاج نوع محدد من الانسان ـ فكراً/ قيماً/ بنية ، وما يرتئيه النفسيون من جهة أخرى من تعديلات على المعطيات الاكاديمية والاجتماعية والفلسفية أعلاه لتتلاءم في مجملها مع خصائص المتعلمين ونظرية التعلم المعتمدة لتربيتهم .

إن تنسيق المختصين المنهجيين لكافة المقترحات والمعطيات المقدّمة لهم

* الاستمرار هو تراكم نفس المعلومات والانشطة المنهجية عموديا وارتقائها من مستوى لآخر .
* التدريج / التسلسل هو ارتباط المعلومات والأنشطة المنهجية أفقيا (بما قبلها وما بعدها مع توسعها وتعددها في الحجم والمتطلبات كلما تقدمت ضمن التسلسل .
* الدمج / التكامل هو ارتباط المعلومات والأنشطة المنهجية المتدرجة في الحجم او المتطلبات افقياً بصيغة موحدة تفيد تعلم التلاميذ وتؤدي بهم لتحصيل المهارة المطلوبة .

ووضعها معاً في إطار عملي نفسي وتربوي بناء ـ المنهج ، يُرضي كافة الأطراف المعنّية ويستجيب لرغباتها هو سلوك منطقي يربط ـ كما يسمى في الفلسفة ـ المقدمات : العوامل البشرية والنفسية والعلمية بالنتائج : التعلم . كما تعدّ الأساليب التعليمية المتمثلة بالبرهان والقياس والاستقراء المسخرة لتمكين العوامل المنهجية المختلفة من تحقيق الغايات التربوية المنشودة ، منطقية في صيغها وأهدافها .

ومما يجدر تأكيده بهذه المناسبة ، بأنه في حالة كون السلوك التنسيقي أعلاه غير منطقي فسوف لا يقوى المنهج عندئذ على احداث نتائج منطقية تتمثل في التفكير أو السلوك المتسقّ للتلاميذ ـ تعلمّهم السوى غير المتناقض .

نخلص إلى القول إذن ، بأنه كما تجسد الفلسفة (الحقل الأم لعلم المنطق) أصلا أساسياً للمنهج يتحكم مباشرة في أهدافه التربوية وطبيعته العامة ، فإن علم المنطق يشكل أصلا ومصدراً هاماً للمنهج ـ للغته وطريقة عرضه ، واختيار وتطوير عناصره المناسبة للمتعلمين/ مجتمعهم ، وتنظيمها معاً بصيغ عملية ونفسية وتربوية منتجة بناءة للتعلم .

ي . طبيعة (أنواع) المعرفة كأصل للمنهج

لقد ركزت الجماعات البشرية عبر التاريخ على تعليم صغارها مفاهيم وكفايات ادراكية واجتماعية وسلوكية حركية تفيدهم في حياتهم اليومية . ومهما اختلفت انواع التعلم هذه كما يبدو ، فإن كلا منها يبدأ بمحتوى ـ معلومات نظرية نطلق عليها عادة بالمعرفة . فلا يستطيع طالب العلوم على سبيل المثال القيام بتجربة مخبرية قبل معرفته التامة لكافة المبادىء والقوانين وأنواع المواد والأدوات التي تتطلبها التجربة ـ أو محتوى سلوكها . وبالمثل رسم الخارطة الجغرافية واللعب بكرة السلة أو الطائرة . . . وتقدير الممتلكات الخاصة والعامة ، والمحافظة عليها ، وحب النظام والتعاون والمساعدة وتقوى الله . . إلى غير ذلك من كفايات حركية وقيمية ، ناهيك بالطبع عن القدرات الادراكية التي تغلب عليها الطبيعة المعرفية النظرية محتوى وسلوكاً .

ولما كان مصدر المعرفة ومركز عملياتها هو الدماغ الانساني ، فقد إنصب الاهتمام نتيجتئذ عليه كوسيلة لهذا التعلم وأداة للتعبير عنه . ومن هنا تعارف البعض على الدور التربوي للمنهج في « تحصيل الفرد لشيء في رأسه »[٢٢] .

ومهما يكن ، فقد تمثل تقليدياً هذا الشيء الذي يتعلمه الفرد في رأسه بالمعرفة الملازمة أساساً لمحتوى مادة دراسية أو فرعاً من فروع العلم المتداولة كالفيزياء والتاريخ والأدب وغيرها . وتوخى المربون من جراء هذا التعلّم فائدة التلاميذ ونجاحهم العملي ، وذلك باستعماله من قبلهم خلال الحياة الراشدة (لاحظ أن مفهوم التعلم المعرفي هذا يرجع في جذوره إلى الفلسفة التقليدية في التربية) .

إن نقطة الضعف الرئيسية في مثل هذا التعلم النظري هي عدم ضمانه للفرد استخدام ما تعلمه كماً وكيفاً لدرجة مؤثرة تكفل نجاحه الاجتماعي في المستقبل . وذلك لعامل النسيان الذي يعتري العقل الانساني ، ثم عدم قدرة البعض كلياً على تعميم وتطبيق المبادىء والمفاهيم التي تم تعلمها في مواقف عملية واقعية ، أو عدم إكتمال/ فعالية هذا التعميم أحياناً .

وبهذا ، نشأ في التربية حركة جديدة تركّز بالاضافة للتعلّم الادراكي النظري على آخر يتميّز بالواقعية العلمية والاجتماعية . أي أن مفهوم المعرفة الذي يقوم المنهج بتجسيده وتعليمه للناشئة قد إمتد لمجال المهارات الحركية والقيم الاجتماعية الانسانية .

وسواء إختصت المعرفة بمفهوم ادراكي ، أو بمهارة حركية أو قيمية اجتماعية ، فأنها بدون شك بقيت تجسد عبر التاريخ أهم العناصر الأربعة للمنهج* ـ الرسمي/ غير الرسمي أو الدراسي/ الخفي حيث بدونها يفقد الأخير

---

* يتكون المنهج في الأحوال التربوية العادية من أربعة عناصر : الأهداف والمعارف (المعرفة النظرية) وأنشطة التعلم والتقييم .

* أنظر مفهوم المنهج الرسمي / غير الرسمي في الفصل الأول فقرة (و) .

اسمه وكينونته كمفهوم واداة تربوية .

وفي هذه الفقرة ، سنقوم بتوضيح الأصول المعرفية للمنهج من خلال عرض طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية ، ثم دور كل من العلوم الطبيعية والمادة الاكاديمية الدراسية كأصول له .

١ ـ طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى نيومان :

تأثر الكاتب الانجليزي جون نيومان (١٨٠١ ـ ١٨٩٠) بنظرية أفلاطون المعرفية القائمة على الصيغ أو الأشكال المثالية للأفكار التي سبق ذكرها في هذا الفصل . فجاءت مواد الرياضيات واللغة اللاتينية واليونانية تشكل صميم منهجه الدراسي . أما العلوم التي تغلب عليها الصبغة العملية ، فقد لقيت اهتماماً محدوداً لارتباطها المباشر بالعالم المادي الأرضي .

وقد ظهر تأثير نيومان الخاص بطبيعة المعرفة في مناهج ويلز الانجليزية ١٨٩٩ ، حيث مثلت نوعين من المعرفة هما :

□ المعرفة النظرية : وتشمل اللغة اللاتينية واليونانية والويلزية والانجليزية واللغات الحديثة والأدب والرياضيات والعلوم الطبيعية والتطبيقية . وحتى يفصل التعليم الويلزي بين العلوم كمادة معرفية عقلية والاخرى العملية البحتة ، أوجد نوعاً ثانياً منفصلاً من المناهج إتصف بهذه الطبيعة العملية المباشرة .

□ المعرفة العملية : وتشمل العلوم الزراعية والصناعية والتجارية مثل البستنة والمهن الصناعية والحساب التجاري والاختزال ومسك الدفاتر والجغرافيا الاقتصادية وادارة الأعمال والسكرتاريا وغيرها[٢٣] .

٢ ـ طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى سبنسر :

تتمثل المعرفة المنهجية لدى هربارت سبنسر (١٨٢٠ ـ ١٩٠٣) في خمسة أنواع ، يتصل كل منها بنشاط انساني معين . تبدو معارف سبنسر كما يلي[٢٤] :

□ المعرفة الصحية والنفسية .

- □ المعرفة المهنية الخاصة بالزراعة .والصناعة .
- □ المعرفة الاسرية الخاصة بتربية الصغار ونظام الاسرة .
- □ المعرفة الخاصة بالعلاقات الاجتماعية والسياسية .
- □ المعرفة الخاصة باستغلال وقت الفراغ .

وترجع الأسباب لعمومية المعرفة وشمول مجالاتها عند سبنسر كما يلاحظ إلى محدوديتها في عصره نسبياً بالمقارنة بالمعرفة التي نعيشها اليوم ، وأيضاً إلى محدودية التعليم الجامعي العالي . والأكثر من ذلك إلى تميّز الفلسفة التربوية الانجليزية لقرون كثيرة بالعملية والتجريبية التي تهدف إلى إعداد التلاميذ بمفاهيم وأساليب مفيدة لحياتهم الواقعية(٢٥) .

٣ ـ طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى بوبيت :

لقد بوب فرانك بوبيت في كتابه « كيف تصنع منهجاً » عام **١٩٢٤** أنواع المعرفة المنهجية التي تتطلبها الأنشطة الحياتية عادة في عشرة هي :

- □ المعرفة اللغوية ووسائل الاتصال .
- □ المعرفة الصحية .
- □ المعرفة الخاصة بالحقوق والواجبات الوطنية العامة .
- □ المعرفة الاجتماعية ـ التعامل والاندماج مع الآخرين .
- □ المعرفة الصحية الجسمية .
- □ المعرفة الدينية .
- □ المعرفة الاسرية ـ تربية الاطفال والمحافظة على نظام وحياة أسرية بناءه .
- □ المعرفة المهنية/ الوظيفية .
- □ المعرفة الخاصة بالهوايات ومعالجة المشاكل الخاصة .
- □ المعرفة الخاصة باستغلال وقت الفراغ(٢٦) .

٤ - طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى هيرست .

تتمثل طبيعة المعرفة المنهجية لدى الفيلسوف الانجليزي بول هيرست في سبع صيغ رئيسية Forms of Knowledge ، تبدو كما يلي(٢٧) :

□ تجريبية علمية من خلال الملاحظة والاختبار . وتختص بمفاهيم الفراغ والزمن والمسببات .

□ رياضية وتختص بمفاهيم الاعداد الصحيحة والكسرية .

□ فلسفية وتختص بمفاهيم التفكير المنطقي .

□ أخلاقية/ قيمية وتختص بمفاهيم الفضيلة والحق والاستقامة والواجبات والمحذورات .

□ جمالية وتختص بمفاهيم التناغم والايقاع والتعابير الجمالية الفكرية والشعورية والجسمية والصوتية .

□ دينية وتختص بمفاهيم الله والغيبيات والخير والشرّ .

□ تاريخية/ اجتماعية وتختص بمفاهيم الحوادث والعوامل والسلوك الاجتماعي .

وبينما يمكن لكل موضوع دراسي أو أكاديمي تجسيد صيغة معرفية واحدة بدرجة رئيسية كما هو الأمر في الفلسفة والدين والتربية الفنية والتاريخ وعلم الاجتماع ، إلّا أنه حسب هيرست لا بد وأن يضم في ثناياه صيغ أخرى . فالطب مثلاً يتكون بشكل رئيسي من صيغ تجريبية إلّا أنه أيضاً يضم صيغاً رياضية وخلقية ودينية وجمالية (خاصة بالطب التجميلي) .

وبهذا يتطلب الأمر من المختصين عند تطويرهم للمنهج تقرير صيغة/ صيغ المعرفة التي سيتعلمها الناشئة في المدارس ، ثم اختيار المواضيع الدراسية التي تجسدها مباشرة . فإذا كان التركيز على المعرفة التجريبية ، عندئذ تقوم

المناهج في الأساس على علوم ومواد تجريبية تطبيقية مثل الطب والصيدلة والتربية .

أما إذا كان الاهتمام منصباً على الصيغ الجمالية والرياضية كما كان الحال في اليونان القديمة ، عندئذ نرى مواضيعاً كالنحت والرسم والرياضيات سائدة في مناهج التعليم المدرسي .

وبالمثل إذا كان التركيز موجهاً للصيغ الخلقية/ الدينية ، فنرى حينئذ مناهج الدين بمختلف أنواعها غالبة في هذا المجال .

هذا ويجدر التنويه بأن المناهج الدراسية هنا لا ترتبط أو تتقيد بعدد المواد أو المواضيع الاكاديمية ، بل بأنواع الصيغ المعرفية التي يراد تعليمها . فقد يجسد المنهج موضوعاً واحداً إذا استطاع الاخير تمثيل الصيغ المعرفية المطلوبة ، أو من مواضيع مختلفة في حالة عدم استطاعته ذلك . وفي كل الأحوال ، ينظر المختصون الى الصيغ المعرفية التي يريد المجتمع تطويرها لدى صغاره ، ثم يختارون على أساسها المادة/ المواد الدراسية التي يمكن بها تعليم هذه الصيغ وتطويرها لدى التلاميذ .

٥ ـ طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى براودي .

لقد طوّر براودي فيلسوف التربية الامريكي منهجاً يحتوي على خمسة أنواع من المعرفة يراها بدون استثناء ضرورية للتربية المدرسية . تتلخص أنواع المعرفة المنهجية حسب براودي كما يلي(٢٨) :

□ المعارف الرمزية الخاصة بالتفكير والاتصال والتعلم كاللغة الوطنية والاجنبية والمنطق والحساب والفن .

□ معارف الحقائق الطبيعية كالعلوم ـ فيزياء وكيمياء وأحياء وعلوم عامة .

□ معارف التطور الثقافي كالتاريخ والسيرة والاجتماع .

□ معارف الحياة الاجتماعية ـ مشاكلها ونظامها العام كالزراعة والطب

والتكنولوجيا والدفاع والعلوم السياسية والتشريع والعلوم الاقتصادية والادارية والتربية ووسائل الاعلام .

□ المعارف الملهمة والـداجمة Inspirational . and Integrative Disciplines كالفلسفة والدين والأدب والفنون الجميلة .

٦ ـ طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى شواب :

لقد خصص جوزيف شواب المربي الأمريكي فروع المعرفة المنهجية التي يمكن أن تتبناها المدرسة بما يلي(٢٩) :

□ معارف البحث/ الاستقصاءInvestigative Disciplines كالرياضيات والعلوم الطبيعية .

□ المعارف الجمالية Appreciatve Disciplines كالمواد الانسانية بمختلف أنواعها .

□ المعارف الحاسمة Decisive Disciplines كالاجتماعيات والدين .

٧ ـ طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى فينكس :

يؤكد فيليب فينكس بأن للمعرفة أنواعا ، وإن لكل منها معنى يدرك به . وعلى هذا فأن المنهج في رأيه يستمد جذورة المعرفية من ستة أنواع دعا كل منها حقلا أو عالما Realm هي كما يلي(٣٠) :

□ عالم المعارف الرمزية The Realm of Symbolics ويضم بدرجة أساسية اللغة العربية والأجنبية والمنطق والرياضيات والرموز الفنية .

□ عالم المعارف التجريبية The Realm of Empirics ويضم العلوم الفيزيائية والاجتماعية والطب والاحياء .

□ عالم المعارف الجمالية The Realm of Aesthetics ويضم الفن والموسيقى والأدب .

□ عالم المعارف الشخصية/ الذاتية The Realm of Synneotics ويضم في طياته المفاهيم والممارسات التي تخص الفرد الانساني في مجالات الأدب والفلسفة والتاريخ وعلم النفس والدين .

□ عالم المعارف الأخلاقية/ القيمية The Realm of Ethics and Morality ويضم المعارف القيمية وأنواع السلوك الفردي المرتبطة ببعض مجالات الفلسفة والدين .

□ عالم المعارف الشاملة/ الجامعة The Realm of Synoptics يجمع هذا الحقل معارف تجريبية وجمالية وذاتية شخصية ليتشكل منها معنى أو معرفة واحدة متكاملة جامعة . من أمثلة المعارف الشاملة في رأي فينكس التاريخ والفلسفة والدين .

٨ - طبيعة ((نواع) المعرفة المنهجية لدى برونر وبياجيه .

بالرغم من الاختلاف الظاهري الذي يعتري مراحل الادراك عند الطفل لدى كل من جيروم برونر عالم النفس الامريكي وجان بياجيه عالم التطور الانساني السويسري* ، فانهما يشتركان في النهاية كما يلاحظ بالتسلسل الاستقرائي لهذا النمو- من المحسوس إلى اللامحسوس ، وبنوعية مراحله العامة (إن أهم اختلاف بينهما يتمثل في أن أحدهما - مراحل بياجية - أكثر تفصيلا من الأخرى ، مراحل برونر) . وعليه ، فإن طبيعة المعرفة وأنواعها في كل مرحلة هي واحدة نسبيا عند الإثنين ، حيث تبدو كما يلي :

□ المعرفة الحركية الناتجة عن استعمال أعضاء الجسم لادراك الاشياء . إن مناهج رياض الأطفال تجسّد هذا النوع من المعرفة .

---

* مراحل برونر الادراكية هي : المرحلة الحركية والمرحلة الحسية والمرحلة الرمزية. مراحل بياجيه الادراكية هي : المرحلة الحركية والمرحلة الحدسية والمرحلة الحسيّة والمرحلة التأملية التجريدية / الرمزية (٣١) .

□ المعرفة الحسيّة الناتجة عن استعمال الحواس الخمسة لتكوين صورة الاشياء ومفاهيمها في العقل .

□ المعرفة الرمزية ـ التجريدية التأملية حيث تشكل مفاهيم الرياضيات والمنطق واللغة والدين محور هذا النوع .

ومما يجدر ذكره بأن المنهج سواء كان حركيا أو معتمدا على الخبرات والمعارف الحسيّة أو رمزيا تجريديا ، فأنه يركز على القيم والمبادىء والقضايا العظيمة التي تهمّ استمرار المجتمع ونجاح الأفراد فيه . وقد سمى برونر مثل هذا المنهج « باللولبي » Spiral Curriculum[٣٢] .

إن ما تعنية التصنيفات السابقة لطبيعة المعرفة المنهجية وأنواعها من تضمينات للمنهج هي :

١ ـ أنه يجب أن يضم في ثناياه أكثر من نوع أو فرع واحد من المعرفة ، وذلك لاختلاف كل منها عن الآخر في المحتوى والمعنى والمفاهيم وطرق البحث والاستيعاب والتعليم والتقييم . إن اختصاص المنهج بنوع واحد من المعرفة يؤدي في رأينا إلى عجزه عن تأدية وظائفه الخاصة بتطوير الشخصية الانسانية المتكاملة لأفراد الناشئة المدرسية .

٢ ـ أنه يجب أن يتعدى تدريس فروع المعرفة لذاتها إلى التعرف على المجالات العامة لكل منها وعلى مواطن التشابه والاختلاف فيما بينها .

ك . العلوم الطبيعية كأصل للمنهج

لقد استفاد المنهج من العلوم الطبيعية ـ كالفيزياء والاحياء والكيمياء ـ كمصـدر ومؤثر في مجالات التطوير والتنفيذ[٣٣] .

وفي مجال التطوير ، يقوم المختصون باستعمال طرق البحث العلمي عند تحديد خصائص المتعلمين وطبيعة نموهم ، ثم اختيار المعلومات المنهجية المناسبة لهم . ومما يجدر ذكره ، فإن هذه المعلومات في الأحوال التربوية العادية تتألف

من حقائق ومباديء ونظريات وممارسات تمّ اختبار صلاحيتها العامة ، وبرهنتها وثبوت صحتها العلمية .

أما في مجال تنفيذ المنهج ، فإن اختيار المواد والطرق والوسائل التعليمية المناسبة لحالة التلاميذ الصحية والجسمية، ثم إدارة البيئة الصفية وتنظيمها بصيغ تشجع على الانتباه والتعليم ، والتعرف بعدئذ على مدى فعالية كل هذه بالمقارنة بمقدار تعلم التلاميذ أنفسهم ، تعتبر في مجملها مؤثرات علمية مباشرة تمارسها العلوم الطبيعية على عملية تدريس المنهج ومن ثم تعديله على أساس ما تشير إليه هذه المؤثرات من نتائج .

ل . المادة الأكاديمية الدراسية كأصل للمنهج :

يتكون كل منهج كما سنوضح في القسم الثالث وأشرنا في مقدمة فقرة (ي) من أربعة عناصر رئيسية : الأهداف والمعارف (المعرفة المنهجية) وأنشطة التعلّم والتقييم .

فالمعرفة المنهجية إذن التي تجسّد في العادة موضوعا أكاديميا أو خبرة سلوكية أو قيمة اجتماعية ، هي إحدى العوامل الاساسية التي تصنع مفهوم المنهج وواقعة التربوي المحسوس .

فالاسرة كموضوع ضمن منهج علم الاجتماع مثلا هي مؤسسة اجتماعية انسانية ، ولكن أنواعها وأنظمتها وقوانينها ودورها الاجتماعي في التربية والحياة العامة هي مادة أكاديمية تتميز بمعرفة متخصصة ذات طرق محدّدة لاكتسابها من التلاميذ وتقييم فعاليتها لديهم فيما بعد . وكذلك الحال في منهج الرياضة البدنية ، فمهارة اللعب بكرة السلّة هي سلوك حركي ، ولكن مباديء اللعبة وقوانينها المختلفة تشكل مادة دراسية متخصصة لا بد للمنهج من تجسيدها إذا أراد المربون تطوير مثل هذا السلوك الحركي .

فالمادة الأكاديمية الدراسية سواء اختصت بمفهوم نظري أو سلوك عملي أو قيمة اجتماعية هي في الواقع معرفة لا بد للمنهج من احتوائها حتى يتمكن من تطوير

أنواع السلوك التي تنص عليها أهدافه العامة والخاصة ، وتتصل في طبيعتها ونوعها بواحدة أو أكثر من تلك التي عرضناها في فقرة (ي) السابقة

والجدير تأكيده هنا هو أن المادة الأكاديمية ـ المعرفة التي يحتويها المنهج عادة تقرر نوعه ومجالاته المعرفية والسلوكية . وما مناهج الكيمياء والاحياء والنحو والتاريخ والهندسة وغيرها سوى أسماء تشير لنوع المعرفة الدراسية المتمثلة في كل واحد من هذه المناهج .

م . الخلاصة :

لقد ناقش هذا الفصل أولاً موضوع الفلسفة كأصل للمنهج ، فعرض فوائدها العامة له ، ثم تصنيفاتها المختلفة حيث كانت كما يلي :

١ . تقليدية وتقدمية .
٢ . تقليدية وتقدمية وغيبية .
٣ ـ تقليدية وتقدمية وغيبية ومتكاملة .
٤ . غيبية وأرضية وفردية انسانية ثم توفيقية .

وبينما ضمّت المدرسة الغيبية فلسفات الأديان السماوية والمتعالية والفكرية المثالية ، فقد اشتملت المدرسة الأرضية على الفلسفة الواقعية والانسانية العقلية والعضوانية . أما المدرسة الفردية الانسانية فقد احتوت على الفلسفة البراجماتية/ العملية والتجريبية والوجودية والرومانتيكية الطبيعية . هذا وقد بوبّنا كلا من الفلسفة التجديدية والواقعية العلمية والاشتراكية العربية ضمن ما يسمى بالمدرسة التوفيقية الانتقائية .

وقد وضّح الفصل كذلك الايديولوجية كمفهوم فلسفي ، مبيناً من خلال عرضه للأيديولوجية الشيوعية تأثيرها على التربية والمنهج ، ثم ألحقها بمناقشة علم المنطق كأصل لصناعة المنهج وخاصة في مجالات اللغة واختيار وتطوير عناصره وتنظيمها منطقيا بصيغ قابلة للتعلم والتعليم .

ثم ناقش الفصل بعدئذ ثلاثة مواضيع معرفية تمثل معا أصل المنهج ومصدره . وكان أولى هذه الأصول المعرفية هي طبيعة المعرفة التي يجسّدها المنهج . وقد عرضنا بهذا الخصوص آراء وممارسات عدد من المربين والفلاسفة كان منهم ما يلي : -

١ . جون نيومان الانجليزي الذي تأثر بفلسفة أفلاطون المثالية الفكرية فجاءت المعرفة المنهجية عنده متمثلة في الرياضيات واللغة اليونانية واللاتينية أولا ثم العلوم ثانيا .

٢ . هربرت سبنسر وتلخصت المعرفة المنهجية عنده في خمسة أنواع : معرفة صحية ونفسية ، ومعرفة مهنية وأسرية ثم معرفة خاصة بالعلاقات الانسانية وأخرى باستغلال وقت الفراغ .

٣ . فرانكلين بوبيت وقد فصّل المعرفة المنهجية في عشرة أنواع هي : المعرفة اللغوية والصحية والاجتماعية والصحية والدينية والاسرية والمهنية ثم المعارف الخاصة بالمواطنة والهوايات وملء الفراغ .

٤ . بول هيرست وتمثلت المعرفة المنهجية في سبع صيغ ترتبط كل منها بشكل رئيسي بنوع محدّد من المعرفة وهي : الصيغة المعرفية التجريبية والرياضية والفلسفية والأخلاقية والجمالية والدينية والتاريخية/ الاجتماعية .

٥ . هاري براودي وقد كانت المعرفة المنهجية لديه متمثلة في خمسة أنواع : المعرفة الرمزية والطبيعية والثقافية والاجتماعية والملهمة الداجة كالفلسفة والدين والأدب .

٦ . جوزيف شواب وقد لخص أنواع المعرفة المنهجية في ثلاثة : معارف البحث والاستقصاء والمعارف الجمالية ثم الحاسمة كالاجتماعيات والدين .

٧ . فيليب فينكس وقد قسم المعرفة المنهجية إلى ستة حقول يختص كل منها بمعنى محدد ، حيث كانت كما يلي : عالم المعارف الرمزية والتجريبية

والجمالية والشخصية / الذاتية والاخلاقية/ القيمية ثم الشاملة/ الجامعة .

٨ . جيروم برونر وجان بياجيه : وقد جسّدت المعرفة المنهجية لديهما ثلاثة أنواع هي :

المعرفة الحركية والحسيّة والرمزية .

أما الأصل المعرفي الثاني للمنهج فيتمثل في العلوم الطبيعية التي تؤثر في مجالين هامين :

تطوير المنهج وتنفيذه .

وبخصوص الأصل المعرفي الثالث ـ المادة الأكاديمية الدراسية ، فيتلخص أثره على المنهج بالوجود أو العدم . فبدون المادة الدراسية لايمكن أن يكون هناك منهج على الاطلاق .

ن . أنشطة تطبيقية :

١ . عرّف كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ وخلال ثلاثة أسطر كل واحد من المصطلحات التالية :

الفلسفة، الايديولوجية ، علم المنطق ، المدرسة الفلسفية الغيبية ، المدرسة الفلسفية الأرضية ، المدرسة الفلسفية الانسانية ، المدرسة الفلسفية الانتقائية ، الفلسفة المثالية ، الفلسفة المتعالية ، الفلسفة الواقعية ، الفلسفة الانسانية العقلية ، الفلسفة العضوانية ، الفلسفة البراجماتية ، الفلسفة الوجودية ، الفلسفة الرومانتيكية الطبيعية ، الفلسفة التجديدية ، الفلسفة الواقعية المدرسية ، الايديولوجية الشيوعية ، أفلاطون ، أرسطو ، داروين ، ديوي ، روسو ، نيومان ، سبنسر ، بوبيت ، هيرست ، براودي ، شواب ، فينكس ، برونر ، بياجيه ، عناصر المنهج .

٢ . اذكر كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ التصنفيات المختلفة لفلسفات التربية .

٣ . عدّد كتابيا أو شفويا بصحة لا تقل عن ٩٠٪ فوائد الفلسفة للمنهج .

٤ . اذكر كتابيا المعايير التي يمكن بها تصنيف الفلسفة التربوية ضمن المدرسة التوفيقية / الانتقائية (يجب أن لا تقل صحة الاجابة عن ١٠٠٪) .

٥ . لخّص كتابيا في ثمان نقاط أهم تضمينات الفلسفة/ الدين الاسلامي للمناهج العربية (يجب أن لا تقل صحة الاجابة عن ٨٠٪) .

٦ . لخص كتابيا بصحة لا تقل عن ٨٠٪ تضمينات ثمان فلسفات على الأقل مما يلي للتربية والمناهج الدراسية : المثالية ، الواقعية الطبيعية ، العضوانية ، الانسانية العقلية ، البراجماتية، الوجودية ، الرومانتيكية الطبيعية ، الواقعية المدرسية/ العلمية ، التجديدية ، الشيوعية أو الاشتراكية العلمية .

٧ . اشرح كتابيا في صفحتين على الأكثر وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ طبيعة دور علم المنطق كأصل للمنهج .

٨ . وضح كتابيا في صفحتين وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ طبيعة المعرفة المنهجية لدى كل من بول هيرست وهاري براودي وجوزيف شواب وفيليب فينكس وجيروم برونر/ جان بياجيه .

٩ . لخص كتابيا في نصف صفحة وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ دور العلوم الطبيعية كأصل للمناهج .

١٠ . برر كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ أهمية المادة الأكاديمية الدراسية للمنهج .

١١ . قارن طبيعة (أنواع) المعرفة المنهجية لدى سبنسر وبوبيت مستنتجاً كتابياً العناصر المشتركة فيما بينها .

١٢ . اقترح كل من هيرست وبراودي وشواب وفينكس وبرونر/ بياجيه أنواعاً محدّدة من المعرفة المنهجية . راجعها بعناية مقترحا نتيجة ذلك أنواعا معرفية

منهجية تراها مناسبة للتربية المدرسية العربية (اعتمد كمعايير في هذا المجال العوامل الاجتماعية/ الثقافية والتاريخية والفلسفية التي تميز التربية العربية وتوجهها في الفصل الثاني والثالث والرابع) .

١٣ . حدّد كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠٪ العلاقات/ مواطن التشابه التي تربط الفلسفات التربوية التالية :

- الفلسفة الاسلامية والمثالية .
- الفلسفة المثالية والانسانية العقلية .
- الفلسفة الواقعية العلمية والانسانية العقلية .
- الفلسفة العضوانية والشيوعية .
- الفلسفة البراجماتية والوجودية والرومانتيكية الطبيعية .
- الفلسفة البراجماتية والتجديديه .
- الفلسفة المثالية والتجديدية .
- الفلسفة الواقعية والعضوانية .

١٤ . حدّد كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠٪ مواطن الاختلاف الرئيسية بين الفلسفات التربوية أعلاه - تمرين رقم ١٣ .

١٥ . في ضوء دراستك للفلسفات التي عرضها الفصل ، ما هي في رأيك الفلسفة أو المزيج الفلسفي الذي يصلح للتربية العربية ؟ علّل كتابيا ما تقول مستعيناً بالأمثلة التوضيحية الفلسفية ، والاجتماعية الثقافية العربية .

الفصل الثالث

التاريخ
خصائصه وحوادثه وتضميناتها للمنهج

أ ـ المقدمة

ب ـ ممارسة مفهوم المنهج عبر التاريخ

١ ـ نماذج من المناهج اليونانية .

□ منهج افلاطون .

□ منهج ارسطو .

٢ ـ نماذج من المناهج العربية الاسلامية .

□ منهج الكتاتيب العربية قبل الاسلام .

□ منهج الكتاتيب بعد الاسلام .

□ منهج المدرسة النظامية .

□ منهج المدرسة الرشدية بمكة .

□ منهج الغزالي .

□ منهج ابن خلدون .

□ منهج المدرسة العربية الابتدائية المعاصرة .

□ منهج المدرسة العربية الثانوية المعاصرة .

٣ ـ نماذج من المناهج الاوروبية .

- منهج روسو .
- منهج يوحنا بستالوزي .
- منهج فريدريك فروبل .
- منهج يوحنا فريديريك هربارت .
- المناهج اليوتوبية .
- منهج المدرسة الانجليزية الابتدائية المعاصرة .
- منهج المدرسة الانجليزية الثانوية المعاصرة ـ سنة رابعة ثانوية .

٤ ـ نماذج من المناهج الأمريكية .

- منهج جون ديوي .
- مناهج مدارس فترة المستعمرات قبل عام ١٧٧٥ .
- مناهج المدارس الامريكية العامة خلال القرن التاسع عشر .
- منهج الاكاديمية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر .
- مناهج المدارس الامريكية العامة خلال القرن العشرين .

جـ ـ تطورّ مفهوم المنهج كحقل تخصصي .
د ـ حوادث تاريخية عربية أثرت على المنهج .
هـ ـ التاريخ كأصل للمنهج .
و ـ الخلاصة .
ز ـ أنشطة تطبيقية .

الفصل الثالث

التاريخ
خصائصه وحوادثه وتضميناتها للمنهج

أ ـ المقدمة :

عندما يبحث المختصون أصول المنهج ومصادره ، يمرّون عن التاريخ وكأنه مادة صماء تخص الماضي الميت ، لا تعني المنهج بشيء أو تخصه بصلة . والواقع أن التاريخ بما يجسّده من حوادث جارية اجتماعية وسياسية واقتصادية وفكرية يقرر كما هي الحال في الفلسفة والمعرفة (الفصل الثاني) أهداف المنهج ونوعه وطبيعة مكوناته العامة .

كما أن المنهج كعلم تطبيقي قد أخذ من التاريخ بعضاً من مبادئه وخصائصه العامة ، حيث سنحاول في هذا الفصل تحديدها بعناية ، موضحين قبل ذلك ثلاث نقاط هامة هي :

ممارسة مفهوم المنهج عبر التاريخ ، تطور المنهج كحقل تخصصي ، ثم حوادث تاريخية عربية أثرت على المنهج .

ب ـ ممارسة مفهوم المنهج عبر التاريخ :

ان مفهوم المنهج ملفوظاً أو « مكتوباً » في الحياة العملية العامة قديم قدم الإنسان نفسه . فتعاليم كونفوشيوس الصينية وشرائع حمورابي والتعاليم البوذية

وغيرها الكثير مما ساد تعليم وحياة الأمم الحضارية القديمة هي مناهج في حد ذاتها لقنّها الكهنة كمعلمين لتابعيهم عبر السنين الطويلة . وبالرغم من هذه الممارسة القديمة لمفهوم المنهج ، إلا أنه كخطة ومواد دراسية يرمي إلى تحقيق أهداف شخصية أو إجتماعية لم يظهر كما يبدو إلا في القرن الرابع قبل الميلاد في التربية اليونانية ، ثم تلا ذلك نماذج منهجية عربية اسلامية واوروبية وامريكية متعددة .

١ ـ نماذج من المناهج اليونانية :

□ منهج افلاطون :

لقد كان المنهج الافلاطوني في التربية عنصرياً . . طبقياً ، حيث كان افلاطون بالرغم من عظم فكره وفلسفته عنصرياً عتيق الميول ، نظم جمهوريته الفاضلة في مجتمع طبقي يضم في ثناياه ثلاث فئات هي(١) :

ـ الرؤساء والحكماء والمفكرين . وقد تميّز منهجهم خلال مراحل التعليم الابتدائي والثانوي والعالي بمواد الرياضيات والهندسة والفلك والموسيقى النظرية والشؤون العامة .

ـ الجنود وقد تعلموا الرياضة البدنية والأدب والموسيقى والحسابيات خلال المدرسة الابتدائية والثانوية .

ـ العبيد ـ أصحاب المهن المختلفة وكانوا يتعلمون خلال المدرسة الابتدائية فقط الرياضة والموسيقى ومبادىء الحساب .

□ منهج أرسطو :

لقد كان أرسطو مربياً ومنهجياً عظيماً « وحديثاً » في نفس الوقت . فلم يضع الخطوط العامة المناسبة لمناهج التربية اليونانية في عصره فحسب ، بل ركز خلال صناعتها وتعليمها على مبادىء نفسية وتربوية هامة كالتدريج والممارسة

والعلاقة بالواقع . كما اهتم بالبلاغة والمواطنة الصالحة كغايات عامة للمناهج الدراسية .

والمنهج الأرسطي تكون من أربع فروع رئيسية هي :

- القراءة والكتابة
- التمارين الرياضية
- الموسيقى
- الرسم

وقد اهتم بالقراءة والكتابة والرسم لفوائدها وتطبيقاتها المختلفة في الحياة اليومية وبالرياضة لتنميتها لروح الشجاعة لدى الشبيبة[٢] .

٢ - نماذج من المناهج العربية الاسلامية :

□ منهج الكتاتيب العربية قبل الاسلام :

تُجسِّد الكتاتيب أولى المدارس العربية بمفهومها التربوي المنظم . ومع اختلاف جزئي في التركيز بين مناهج الكتاتيب من منطقة عربية لأخرى ، إلا أن المواد العامة التي كانت تقوم بتعليمها تمثلت بشكل رئيسي بمبادىء القراءة والكتابة والحساب .

□ منهج الكتاتيب بعد الاسلام :

بالرغم من استمرار الكتاتيب العربية بعد الاسلام في التركيز على تعليم القراءة والكتابة ومبادىء الحساب ، إلا أنها أعطت أولية واضحة لدراسة مواد إضافية أوجبتها المعتقدات الدينية الجديدة مثل القرآن الكريم والفقه والحديث ، كما ضمّت أحياناً الأدب والشعر[٣] .

□ منهج المدرسة النظامية ببغداد :

أصبح التعليم ومؤسساته المتنوعة في الحياة العربية - الاموية والعباسية

والاندلسية ميزة ومؤشراً واضحاً لتقدم الفكر الحضاري العربي والاسلامي . فقد انتشرت المدارس والجامعات في أرجاء الدولة الاسلامية التي لم يؤمها فقط العرب المسلمون بل طلبة العلم من مختلف بقاع الدنيا آنذاك .

والمدرسة النظامية كانت إحدى المؤسسات التربوية العريقة التي اكتسبت شهرة واسعة في الفترة العباسية (عام ١١٩٢ حين أسسها نظام الملك السلجوقي) ، ليس بمناهجها الدراسية فحسب ، بل في أثرها الواضح على الحياة اليومية السياسية والدينية والاجتماعية . وعلى العموم فقد كان من أهم المواد الدراسية المنهجية التي كانت تقوم المدرسة النظامية بأعبائها : الدين والعلوم الطبيعية والتطبيقية والأدب والتاريخ .

□ **منهج المدرسة الرشدية بمكة :**

لقد ساد المنطقة العربية بين القرن الثالث عشر ونهاية القرن التاسع عشر الميلادي ركود علمي وحضاري عام لما اجتاح المنطقة من كوارث وحروب وحكم اجنبي تمثل في معظمه بالصليبيين والأتراك العثمانيين . وقد لاحظنا نتيجة ذلك عدم تغيّر كبير في المناهج الدراسية العربية ، اللهم سوى بعض المواد التي تقتضيها فترة سياسية معنية دون الأخرى . والمدرسة الرشدية التي أنشئت في مكة بين عامي ١٨٨٤ ـ ١٨٨٥ ، وأُعتبرت[٤] أول مدرسة للتعليم الحديث في الجزيرة العربية ، تمثل بمناهجها عيّنة مقبولة لما كانت عليه المدارس العربية عموما خلال الخمسة قرون المتواصلة للحكم العثماني . . وفيما يلي ملخص لهذه المناهج :

ـ الصف الأول :

قرآن ومختصر علم الحال وصرف اللغة التركية والاملاء والحساب والمطالعة العثمانية والخط العثماني .

ـ الصف الثاني :

علم الحال والصرف (لغة عربية) وقواعد اللغة الفارسية وقواعد اللغة

التركية والاملاء ومختصر الجغرافيا العامة والحساب (الكسور والمقاييس والاعداد المركبة) والمطالعة العثمانية والخط العثماني والرسم والرياضة البدنية .

- **الصف الثالث** :

علم الحال وقواعد اللغة العربية واللغة الفارسية (تطبيقات) وقواعد اللغة التركية والجغرافيا العامة (أوروبا) والحساب وأصول مسك الدفاتر واللغة الفرنسية ومختصر حفظ الصحة والخط والرسم والرياضة البدنية .

- **الصف الرابع** :

العلوم الدينية (من شرح الترمذي): واللغة العربية (تطبيقات) والجبر (معادلات الدرجة الثانية وغيرها) والهندسة المسطحة والجغرافيا العامة وجغرافية الدول العثمانية والانشاء والتاريخ العام (القرون الأولى والوسطى) واللغة الفرنسية والرسم والرياضة البدنية .

- **الصف الخامس** :

العقائد الدينية والمثلثات وتطبيقات الجبر والهندسة المجسمة وتاريخ الدول العثمانية والتاريخ العام (القرن الأخير) والانشاء والمنطق (باللغة التركية) واللغة الفرنسية (قواعد وقراءة وترجمة) والرسم والرياضة البدنية .

□ **منهج الغزالي** (١٠٥٨ - ١١١١) :

يتكون منهج الغزالي في التربية من ثلاث فئات رئيسية من العلوم[٥] :

- قضايا الدين وهي متطلبات أساسية على جميع التلاميذ - فرض عين .
- اللغة العربية وتعلمها فرض كفاية .

- العلوم الدنيوية وهي متطلبات اختيارية ينتقي منها التلاميذ ما يفيدهم في حياتهم ويتمشى مع رغباتهم .

□ **منهج ابن خلدون (١٣٣٢ ـ ١٤٠٦) :**

يتلخص منهج ابن خلدون المؤرخ العظيم ومؤسس علم الاجتماع في المواد التالية[٦] :

ـ علوم مقصودة : كالشرعيات ـ التفسير والحديث والفقه وعلم الكلام والطبيعيات والإلاهيات ـ الفلسفة .

ـ علوم آلية : وهي وسائل للشرعيات والطبيعيات والفلسفة مثل اللغة العربية والحساب والمنطق والتاريخ .

□ **منهج المدرسة العربية الابتدائية المعاصرة :**

بالرغم من بعض الاختلاف النسبي الطفيف بين المناهج العربية الابتدائية (والثانوية) المعاصرة في البلاد العربية ، فان معظمها يجسد المواد الدراسية التالية[٧] :

التربية الدينية واللغة العربية والمواد الاجتماعية والعلوم والصحة والرياضيات والتربية الرياضية والتربية الفنية وتشمل الرسم والموسيقى والأشغال العامة ، ثم اللغة الاجنبية في المرحلة العليا من المدرسة الابتدائية في بعض الاقطار العربية .

□ **منهج المدرسة العربية الثانوية المعاصرة :**

يميل منهج المدرسة العربية الثانوية بما فيها المرحلة الاعدادية إلى التخصص والتركيز على دراسة المواد الاكاديمية المختلفة ، وذلك استعداداً للدراسات الجامعية الدقيقة . . ويمثل المنهج عموماً المواد التالية :

اللغة العربية واللغة الاجنبية والرياضيات بمختلف فروعها والعلوم بمختلف فروعها والتربية الدينية والمواد الاجتماعية بمختلف فروعها والتربية الفنية / الرسم ، والأشغال اليدوية والتربية الرياضية .

٣ ـ نماذج من المناهج الأوروبية :

تختلف المناهج الأوروبية بطبيعة الحال من قطر إلى آخر ، ومن فترة تربوية إلى أخرى . . وبهذا فاننا سنكتفي خلال هذه العجالة باعطاء أمثلة توضيحية لمناهج بعض المربيين الاوروبيين ثم نموذجين منهجيين لمدرستين معاصرتين ابتدائية وثانوية .

□ **منهج روسو :**

ركز روسو في منهجه الذي أعده لاميل خلال القرن الثامن عشر على حرية الطفل واستعمال الحواس والمحسوسات والطبيعة أولا ثم الفكر والضمير الخلقي ثانيا . . ينقسم منهج روسو الاستقرائي إلى المراحل والمواد التالية[٨] :

ـ عمر ١ ـ ٢ سنة : تربية بدنية كالمشي والسباحة .

ـ عمر ٣ ـ ١٢ سنة : تربية حسية من خلال خبر الحياة الطبيعية للاشياء والنبات والحيوان والانسان وتقلبات المناخ .

ـ عمر ١٣ ـ ١٦ سنة : تربية التفكير من خلال القراءة والفلك والفيزياء والمنطق والعلوم العملية من صناعية وتجارية والحياة الاجتماعية والأسرية والزوجية .

ـ عمر ١٧ ـ ١٩ سنة : تربية نظرية يتعلم الطفل خلالها كل ما هو نبيل .

ـ عمر ٢٠ وما فوق : التعليم المهني واختيار الفرد مهنة حياتية يعيش بها .

□ **منهج يوحنا بستالوزي :**

تأثر بستالوزي لدرجة كبيرة بمبادىء روسو وعمل على استغلالها في تعليمه إلى أبعد الحدود ، حتى جاءت مناهجه حسيّة تعتمد بشكل مباشر على الأنشطة والخبرات والواقعية والعملية للتلاميذ ، ومُطعّمة بالحبّ والرأفة والاهتمام والجو

الأسري . . يطلق على منهج بستالوزي في أيامنا هذه بمنهج النشاط أو الخبرة أو المنهج الممثل لحياة الأطفال وحاجاتهم ورغبـاتهم[٩] Child-Centered Curriculum .

□ **منهج فريدريك فروبل :**

لقد تأثر فروبل بفلسفة وممارسات بستالوزي في التربية وقام بتجسيدها في رياض الأطفال التي انشأها واشتهر بها في بروسيا (المانيا) ، والتي إنتقلت عن طريق أحد تلاميذه إلى الولايات المتحدة الامريكية .

ان أهم المواد المنهجية التي ركزت عليها رياض الأطفالالفروبيلية هـي : اللعب والموسيقى والنشاط الذاتي للطفل[١٠] .

□ **منهج يوحنا فريدريك هربارت :**

أكدّ هربارت على عكس بستالوزي وفـروبـل على أهمية النظام والانضباط في التربية . وقد تميزت طريقته بالعملية والمنطق ، مركزة على ثلاثة أشياء هي : الهدف والمحتوى وأسلوب التدريس . وأسلوب التدريس عنده تكون من خمس خطوات متتابعة : التمهيد (التحضير) والعرض والربط والتعميم والتطبيق .

ومهما يكن فقد اهتم منهج هربارت بدارسة المواد الاكاديمية على اختلاف انواعها حيث تركزت في فئتين : تاريخية كالتاريخ والأدب واللغات ، وعلمية كالرياضيات والعلوم الطبيعية . . وللانصاف العلمي نضيف بأن مبادىء وأساليب هربارت التعليمية تجسد معا في رأينا الجذور العلمية الحقيقية للمنهج الحديث المكون من أهداف ومحتوى وأنشطة تعلم وأساليب تقييم . . حيث وضع مجتمعه في امريكا (مجتمع هربارت ـ المجتمع الوطني لدراسة التربية NSSE) على أي حال عام ١٩٢٦ أول كتاب عملي متخصص بتصميم وبناء المنهج في تاريخ التربية باسم « اصول وأسلوب بناء المنهج »[١١] .

□ **المناهج اليوتوبية :**

لقد قام بعد افلاطون عدد من الكتاب والفلاسفة ومعظمهم من

الأوروبيين بتصميم خطط حياتية وتربوية لمجتمعاتهم على غرار كتاب الجمهورية كرد على مساوىء العصر الذي يعيشون فيه ومحاولة منهم لاصلاحها سواء كانت مساوىء اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو تربوية .

وبالرغم من أن بعض هذه الأعمال أو البرامج كان عمليا في مجالات التربية والمجتمع والاقتصاد ، إلا أن معظمها تميّز بالمثالية غير القابلة للتطبيق ، حيث من هنا جاء لقب اليوتوبيا نفسه . . فيما يلي على كل حال بعض الامثلة للمناهج اليوتوبية[١٢] .

- الطيور (اريستوفان عاصر افلاطون) : Aristophanes - A - (450?-388?B.C): Birds

- مدينة الله St. Augustine (354-430) : City of God -

- اليوتوبيا ، المدينة الفاضلة Thomas More (1516) : Utopia -

- جزيرة الأطلنطي الجديدة Francis Bacon (1627): New Atlantis -

- قانون الحرية Gerald Winstanley (1652): The Law of Freedom -

- الدولة العالمية (العالم) James Harrington (1656) : The Common-Wealth Of Oceana. -

- النظر خلفا (للوراء) Edward Bellony 1888 Looking Backward 2000-1887 -

- أرض الحرية (1890) Freeland (Visit To Freeland) -

- أخبار من لا مكان (اخبار مجهولة الهويّة) William Morriss (1890) : News From Nowhere -

- اليوتوبيا الحديثة ، المدينة الفاضلة الحديثة . Theodor Herzka (1905) :Modern Utopia . -

□ **منهج المدرسة الانجليزية الابتدائية المعاصرة :**

يضم منهج المدرسة الانجليزية الابتدائية المواد والأنشطة التالية :[١٣] :

ـ المرحلة الابتدائية الدنيا :

القراءة والكتابة ومبادىء الحساب والرسم واللغة الاجنبية والرقص والغناء والموسيقى والتربية الرياضية ، بالاضافة الى عدد كبير من الأنشطة المنهجية الاضافية كالمباريات والألعاب الرياضية والحفلات الموسيقية والغناء والفن والرحلات ونوادي الأدب والعلوم والطبيعة (البيئة) وجمع الطوابع والشطرنج والكشافة .

ـ المرحلة الابتدائية العليا :

اللغة الانجليزية الأم ، واللغة الاجنبية والجبر والهندسة والعلوم العامة : مبادىء الأحياء ، والتاريخ والجغرافيا والموسيقى والتربية الرياضية ، ثم دراسة مذهب غير انجليكاني كمادة اختيارية .

□ **منهج المدرسة الانجليزية الثانوية المعاصرة ـ سنة رابعة ثانوية[١٤] :**

ـ منهج السنة الرابعة الثانوية للبنات :

ويضم الانسانيات كالدين واللغة الانجليزية والتاريخ والجغرافيا ومتنوعات (مواد مختارة) وعلوم ورياضيات ومواد عملية كالموسيقى والفن والتربية الرياضية وأعمال الأبرة والتربية المنزلية واللغة الاجنبية والطباعة والاختزال .

ـ منهج السنة الرابعة الثانوية للبنين :

ويضم الانسانيات كالدين واللغة الانجليزية والتاريخ والجغرافيا ومتنوعات (مواد مختارة) ، وعلوم ورياضيات ومواد عملية كالموسيقى والفن والتربية الرياضية وأعمال الحفر على الخشب والمعادن والرسم الفني واللغة الاجنبية والعلم الزراعي (الريفي) .

٤ ـ نماذج من المناهج الامريكية :

سنعطي في هذه الفقرة عدداً من النماذج التوضيحية للمناهج الامريكية[١٥] السائدة في كل مرحلة رئيسية من تاريخ الولايات المتحدة القصير (أكثر بقليل من مائتي سنة) .

□ منهج جون ديوي :

لم ينحصر تأثير ديوي على المناهج الامريكية خلال القرن الحالي فقط ، بل تعداها للتربية العالمية بحد سواء . والحديث عن ديوي وأعماله وفلسفته كثير ومفصل في عدد غير قليل من المراجع العربية والاجنبية ، ولكن ما يهمنا هنا هو أن مناهجه (أو المناهج التي بنيت على أساس فلسفته) قد اطلق عليها مناهج الخبرة أو النشاط أو المناهج المركزة على الطفل ، أو مناهج المشاكل الحياتية ومناهج الكفايات الحديثة .

على كل حال ، فقد تمثل منهج المدرسة التجريبية التي انشأها ديوي في مدينة شيكاغو عام ١٨٩٦ بما يلي :

. الأنشطة التربوية الموجهة في المرحلة الابتدائية الدنيا التي هدفت تعليم الاطفال مهارات القراءة والكتابة والهجاء والحساب ، ثم دراسة الوظائف والمهن التي سادت الحضارات المبكرة في المرحلة الابتدائية العليا . أما في المرحلة الثانوية ، فقد تتبع التلاميذ تقدم الانسان الاجتماعي والتنظيمي والفكري والاقتصادي حتى المجتمع المعاصر ، بما في ذلك دراستهم للمواد الاكاديمية التي اشترطها التعليم الجامعي آنذاك في متطلبات قبوله[١٦] .

□ مناهج مدارس فترة المستعمرات ـ قبل عام ١٧٧٥ :

ـ منهج مدرسة السيدة Dame School : وكانت هذه المدرسة المحلية التي ادارتها امرأة كهلة في العادة تختص بعمر ١ ـ ٤ سنوات من الأطفال أي ما يقابل الآن ما يعرف برياض الأطفال . وقد كان أهم المواد المنهجية لمثل هذه المدرسة

هي : الكتابة والقراءة وتعليم شفوي لبعض التعاليم الدينية .

- منهج المدرسة الثانوية - النظام البريطاني Grammer School : وأهم المواضيع الدراسية هي : اللغة اللاتينية واليونانية والانجيل والتعاليم الدينية ثم الحساب .

□ مناهج المدارس الامريكية العامة خلال القرن التاسع عشر :

- منهج المدرسة الابتدائية العامة (١٨٦٠) :

الهجاء والكتابة والقراءة والاعداد والحساب والقواعد والجغرافيا والتاريخ الامريكي والتاريخ العام ومبادىء الجبر والخط والانشاء .

- منهج المدرسة العليا الثانوية (١٨٦٠) :

اللغة اللاتينية ، والجبر والهندسة ومسك الدفاتر والمساحة والفلسفة الطبيعية والكيمياء وعلم النبات والتاريخ القديم الامريكي والمحلي (الخاص بالولاية التي تتبعها المدرسة) .

□ منهج الاكاديمية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر :

والأكاديمية نوع من التعليم الثانوي الذي أحدثه لأول مرة بنجامين فرانكلين في بنسلفانيا . وقد تميز منهج الاكاديمية عن غيره من التربية الامريكية بمواده العملية واستجابته المرنة لمتطلبات الحياة العصرية والدراسات الجامعية . يتلخص منهج الاكاديمية عموماً في المواد التالية :

- المواد الاكاديمية المكرسة لاعداد التلاميذ للدراسات الجامعية : اللغة اللاتينية واليونانية والحساب والهندسة والمثلثات والجبر والجغرافيا والقراءة وقواعد اللغة الانجليزية والخطابة والتاريخ والدستور الامريكي .

- المواد العملية المكرسة لاعداد التلاميذ للوظائف العامة : الحساب

والهندسة والجبر والفلك والنبات والكيمياء والمساحة ومسك الدفاتر والفلسفة والخطابة والتاريخ العام والامريكي والأدب الانجليزي والرسم واللغة الانجليزية والفرنسية والجغرافيا والقانون ورسم الخرائط والتعدين والتاريخ الطبيعي والملاحة البحرية والاقتصاد السياسي والقراءة والطوبوغرافيا ومبادىء التدريس .

□ **مناهج المدارس الامريكية العامة خلال القرن العشرين[١٧] :**

- منهج المدرسة الابتدائية العامة : ويتكون من مواضيع اللغة الانجليزية كالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع والدراسات الاجتماعية والتاريخ والجغرافيا والاجتماع ، وتربية مدنية Civics ومبادىء اقتصادية ، والعلوم كالاحياء والفيزياء والجيولوجيا ، والكيمياء ، والأنشطة الترويحية كاللعب والموسيقى والرسم ثم التربية البدنية .

- منهج المدرسة الثانوية العامة ويتكون من المواد التالية : اللغة الانجليزية والقواعد والانشاء والأدب ، والرياضيات كالجبر والهندسة والمثلثات ، واللغة الاجنبية ، والاجتماعيات والتاريخ الامريكي والعالمي والتربية المدنية والعلوم كالاحياء والكيمياء والفيزياء والتربية البدنية والصحية . هذا . . . وقد ضم منهج المدرسة الثانوية عدداً من المواد الاختيارية كالرسم والموسيقى والعلوم المنزلية والآلة الكاتبة .

جـ- تطور مفهوم المنهج كحقل تخصصي :

بالرغم من أن الأمم والمربين عبر التاريخ الانساني الطويل قد مارسوا مفهوم المنهج واستخدموه كوسيلة رسمية في تربية ناشئتهم ، أو كأداة تلسكوبية شاهدوا من خلالها عيوب مجتمعاتهم وسلبياتها ، ثم اقترحوا بعدئذ منهجا مفصلا مثاليا لما يجب أن تكون عليه هذه المجتمعات كما هو الأمر في المناهج اليوتوبية ، الا أنه لم يبدأ بالتبلور إلى حقل تخصصي له لغته ومصطلحاته ومبادؤه ومُنَظِّروه ومختصوه سوى قبل ستين سنة تقريبا ، عندما وضع فرانكلين بوبيت Franklin

Bobbitt عام ١٩١٨ كتاباً خاصاً كان الأول من نوعه سماه « المنهج » The Curriculum . وصف بوبيت المنهج على أنه حقل علمي تخصصي جديد ، كما أنه اقترح بعض الطرق والاجراءات التي يمكن اتباعها لتخطيطه وتطويره[١٨] .

أخذ المربون الامريكيون بعد محاولة بوبيت أعلاه يطرقون موضوع المنهج ويتكشفون خباياه المختلفة ، حيث ظهر كتاب متخصص آخر عام ١٩٢٣ باسم « بناء المنهج » للاستاذ جارترز Charters من جامعة اوهايو ، ثم بعده مباشرة كتاب بوبيت الثاني عام ١٩٢٤ باسم « كيف تصنع المنهج » .

ولقد جاء هذا الكتاب تعديلاً وتفصيلاً للكتاب الأول « المنهج » عام ١٩١٨ ، وأكثر تخصصاً منه في وصف الخطوات والمظاهر العملية التي تتطلبها مهمة تطوير المنهج الدراسي ، وخاصة في مجال الأنشطة التربوية الحياتية التي رآها بوبيت ضرورية لتكوين المواطن الصالح المفيد في المجتمع . تلخصت أنواع هذه الأنشطة في الفئات التالية[١٩] :

١ ـ الأنشطة اللغوية ـ التخاطب الاجتماعي .

٢ ـ الأنشطة الصحية ـ أنشطة المحافظة على الصحة العامة .

٣ ـ الأنشطة الوطنية العامة التي يقوم بها الفرد كجزء من المجتمع الذي يعيش فيه ـ أنشطة الصالح العام كالترشيح والانتخاب وصيانة الممتلكات العامة .

٤ ـ الأنشطة الاجتماعية العامة كمقابلة الآخرين والاختلاط بهم والتعامل معهم .

٥ ـ أنشطة وقت الفراغ الخاصة بالتسلية والترفيه .

٦ ـ أنشطة اللياقة الجسمية ـ أنشطة التربية البدنية .

٧ ـ الأنشطة الأسرية كتربية الأطفال وصيانة البيت والممتلكات الأسرية .

٨ ـ الأنشطة الوظيفية ـ المهنية .

٩ ـ الأنشطة التفكيرية العامة .

١٠ ـ الأنشطة الدينية .

وفي عام ١٩٢٦ قام المجتمع الوطني لدراسة التربية NSSE بوضع كتاب بجزأين مكرسين للمنهج وقضاياه ومبادئه المختلفة المعروفة لدينا الآن . وكان اسم الكتاب كما أشرنا في الفقرة (ب) السابقة « أصول وأسلوب بناء المنهج » .

ولم يتوقف أمر المنهج عند هذا الحد ، بل أخذت بعض المناطق التربوية الامريكية في أوائل العشرينات بتعديل مناهجها أو تطوير بدائل لها على أساس المبادىء والمقترحات الجديدة لهذا الحقل من قبل المربين . فكانت منطقة دنفر التعليمية في كولورادو وسينت لوويس في لوزيانا من أوائل المبادرين بهذه التجديدات المنهجية .

وما أن جاء العقد الثالث من القرن الحالي حتى أخذ مفهوم المنهج كحقل تخصصي ينتشر سريعا في التربية الامريكية ، حيث بدأت بعض الجامعات الامريكية بإحداث أقسام متخصصة لدراسة المنهج واعداد المهتمين من طلابها بالكفايات النظرية والعملية اللازمة لعملهم في الحقل . وكان لجامعة كولومبيا السبق في هذا المجال حيث فتحت عام ١٩٣٧ قسماً خاصاً في كلية المعلمين التابعة لها باسم « قسم المنهج والتدريس » . وبينما حذا عدد كبير من الجامعات حذو كولومبيا ، تشكلت هيئة متخصصة في هذا الحقل ضمت معظم المهتمين في كافة الأرجاء الامريكية ، باسم المجمع (القومي) للاشراف وتطوير المنهج . The Association For Supersvision and Curriculum Development .

وخلال الاربعينات، تشعبت اهتمامات وابحاث المربين والمتخصصين الامريكيين في حقل المنهج ، ولكنها تركزت مرة أخرى حول مسألة وميكانيكيات ومبادىء التطوير ، خاصة بعد أن خرج رالف تايلر عام ١٩٤٩ بكتابة الشهير « مبادىء المنهج والتدريس » Principles of Curriculum and Instruction . وبالرغم من أن بعض الكتاب[٢٠] أشاروا بأن تايلر لم يأت بجديد في كتابة لكونه

تعديلاً وتفصيلاً فقط لما جاء في كتاب المجتمع الوطني لدراسة التربية عام ١٩٢٦ الذي سبق ذكره ، إلا أن الكتاب بحد ذاته قد ساهم لدرجة كبيرة ولسنين طويلة في بلورة المنهج كحقل تخصصي وفي تحديد هويته التربوية المميزة .

ولقد ركز تايلر في كتابه على اربعة قضايا تهم تطوير المنهج هي :[٢١]

١ ـ الاهداف التربوية .
٢ ـ خبرات وانشطة التعلم .
٣ ـ تنظيم خبرات وأنشطة التعلم .
٤ ـ تقييم كفاية التعلم ـ تحصيل الأهداف التربوية .

وخلال الخمسينات من هذا القرن ، ظهرت بعد كتاب تايلر السابق الذكر (مبادىء المنهج والتدريس) اهتمامات وابحاث جديدة تخص حقل المنهج منها على سبيل المثال ما يلي :ـ

١ ـ كتاب سميث وستانلي وشورز : اساسيات تطوير المنهج[٢٢] .

٢ ـ كتاب سيلر وألكزاندر : تخطيط المنهج لتعليم وتعلم أفضل[٢٣] .

٣ ـ تطوير مفهوم التعليم المبرمج نتيجة أعمال سكينر وتجاربه في علم النفس طيلة الثلاثينات والاربعينات من القرن[٢٤] . وقد اضاف هذا المفهوم لحقل المنهج المظاهر التالية :

□ ظهور تنظيمات منهجية جديدة قائمة على البرمجة الافقية والمنشعبة والماثيتكية .

□ اتصاف المناهج الدراسية بالتقنية لدمجها واستغلالها المكثف للآلات التعليمية ومختلف المظاهر التكنولوجية العصرية .

□ استغلال مكثف للأهداف التربوية مع التركيز على دور واستعمال الاهداف السلوكية في تطوير المنهج وتنفيذه وتقييم فعاليته .

□ اتصاف عمليات تطوير المنهج بمزيد من الدقة والعلمية نظراً للاجراءات والخطوات التقنية المنظمة التي تتصف بها وتفرضها عملية البرمجة .

٤ ـ تأسيس المجمع القومي للمنهج المحوري أو الصميم عام ١٩٥٣ National Association For Core Curriculum , Inc . ، والذي أخذ على عاتقه نشر وتشجيع هذا النوع من المناهج في التربية والمدارس الامريكية والعالمية(٢٥) .

أما في الستينات ، فقد برز التركيز واضحاً على أهمية المواد الاكاديمية في التربية الامريكية نظراً لتفوق الروس الفضائي عام ١٩٥٧ ، حيث نتج عن هذه الضجة السياسية والعلمية والاجتماعية آنذاك استحداث مناهج جديدة في العلوم والاجتماعيات والرياضيات (الحديثة) واللغات الاجنبية . كما تكونت مؤسسات قومية وشعبية لرعاية هذه التغيرات المنهجية وتنفيذها في المدارس الامريكية مثل : مؤسسة العلوم القومية National Science Foundation والاكاديمية القومية للعلوم The National Academy For Sciences .

هذا وقد ظهر في الفترة أيضاً كتب منهجية جديدة ومنهجيون متخصصون ، من أمثلتهم* :

١ ـ هيلدا طابا وكتابها المعروف : تطوير المنهج ـ نظرية وممارسة ١٩٦٣ .

٢ ـ جيروم برونر وأعماله الهامة مثل دراسة التفكير ، وعملية التربية وطريقة الكشف .

٣ ـ ديفيد اوزوبيل ـ ونظرياته الادراكية وأسلوب المنظمات المتقدمة .

٤ ـ جيمس كونانت وكتابه ـ تحضير معلمي المدرسة الابتدائية .

٥ ـ بنجامين بلوم ـ وكتاباته في الأهداف التربوية والتعلّم التمكني .

٦ ـ موريس جونسون ، وأعماله التنظيرية في مجالي المنهج والتدريس .

---

* سنتعرض لأعمال هؤلاء ومساهماتهم لتطوير حقل المنهج في الفصل السادس : نظريات المنهج .

٧ ـ جيمس ميكدانلد ، وأعماله التنظيرية في مجالي المنهج والتدريس .

٨ ـ جوزيف شواب ، وكتاباته الخاصة بحقول المعرفة .

٩ ـ جون مان ، وكتاباته في المناهج والتربية العصرية للشباب .

١٠ ـ روبرت جاينيه ، وأساليبه التربوية الخاصة بتحليل المهمة وأنظمة التدريس .

١١ ـ ارثر كومب ، وكتاباته المركزة على المتعلمين كمحور للتربية .

١٢ ـ هارولد شين ، وكتاباته الخاصة بنوع التربية ومناهج المستقبل فيها .

وخلال السبعينات ، لم يتبلور المنهج ـ كنتيجة للتطورات السابقة التي غطت نصف قرن من تاريخ التربية ـ كحقل تخصصي فقط ، بل أصبح علماً تطبيقياً له لغته الخاصة ومفاهيمه ومنظروه ومختصوه ومشاكله . حيث مع مستهل هذا العقد ، بدأنا في البيئة العربية نقطف ثمار هذا العلم في توجيه تربيتنا المدرسية ، وبناء المجتمع العربي العصري .

د ـ حوادث تاريخية عربية أثرت على المنهج :

توجه الحوادث التاريخية عادة بما لها من نتائج سياسية واقتصادية وتربوية حياة الناس ومصيرهم واهداف وخطط مؤسساتهم الاجتماعية المختلفة . والمنهج كحقل معرفي تخصصي ، وكوسيلة اعتمدها المجتمع لتطوير ذاته والمحافظة على استمراره من خلال المدرسة ، يتأثر بالضرورة بهذه الحوادث ويؤثر فيها . وفي هذه الفقرة سنعرض تلخيصاً لأهم الحوادث التاريخية التي عايشتها الأمة العربية خلال الأربعة عشر قرنا الماضية التي امتاز تأثيرها السلبي أو الايجابي بالشمول والعمومية والعمق والمباشرة في الحياة العربية بوجه عام وتربيتها ومناهجها بوجه خاص* .

* تمّ تحضير هذه القائمة بالتعاون مع الدكتور جميل حرب الاستاذ المساعد بقسم التاريخ بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود في أبها .

٢ هـ / ٦٢٤ م	غزوة بدر الكبرى التي دارت بين المسلمين بقيادة الرسول ﷺ وقريش . وكان لنصر المسلمين فيها آثار سياسية واجتماعية وثقافية وتربوية لا زلنا نعيشها حتى اليوم .
٨ هـ / ٦٣٠ م	فتح مكة ، والقضاء على معارضة قريش للاسلام وبدء السيادة الاسلامية محليا وعالميا .
١٥ هـ / ٦٣٦ م	معركة القادسية بالعراق بين المسلمين والفرس حيث أدى انتصار المسلمين إلى إنتشار الاسلام في آسيا .
١٥ هـ / ٦٣٦ م	معركة اليرموك بالشام بين المسلمين والروم وأسفرت عن القضاء على النفوذ البيزنطي في بلاد الشام وانتشار الاسلام في شمالي افريقيا .
٩٢ هـ / ٧١١ م	فتح طارق بن زياد وموسى بن نصير الاندلس وانتشار الاسلام فيها .
١١٤ هـ / ٧٣٢ م	فشل القوات الاسلامية بقيادة عبد الرحمن الغافقي في معركة تور ـ بواتييه الشهيرة ببلاط الشهداء وبالتغلغل في فرنسا وبقية الأقطار الأوروبية .
١٣٢ هـ / ٧٥٠ م	سقوط الدولة الأموية التي كانت تعتمد على العنصر العربي وقيام الدولة العباسية التي اعتمدت على عناصر غير عربية كالفرس والترك والسلاجقة .
١٣٨ هـ / ٧٥٦ م	استقلال عبد الرحمن الداخل بالأندلس وتأسيس الدولة الأموية فيها ، حيث أصبحت قرطبة مركزاً حضارياً يضاهي بغداد وينافسها .
١٤٥ هـ / ٧٦٢ م	بناء مدينة بغداد التي أصبحت عاصمة الدولة الاسلامية

بدلا من دمشق كما أصبحت مركز اشعاع علمي وحضاري خلال الخلافة العباسية .

٣٥٨ هـ / ٩٦٩م سقوط مصر في أيدي الفاطميين ، وبناء القاهرة والجامع الأزهر ، وتحوّل مصر إلى المذهب الشيعي .

٤٨٨ هـ / ١٠٩٥ م مؤتمر كليرمون الذي تزعمه البابا أوريان الثاني ، ودعا فيه إلى قيام الحملات الصليبية على المشرق العربي الاسلامي ، وبداية الحملات الصليبية على الشرق .

٥٦٧ هـ / ١١٧١ م سقوط الدولة الفاطمية وقيام الدولة الأيوبية .

٥٨٢ هـ / ١١٨٧ م معركة حطين واستعادة صلاح الدين الأيوبي بيت القدس والعديد من مدن وقرى بلاد الشام .

٦٥٦ هـ / ١٢٥٨ م سقوط بغداد وتدميرها على أيدي المغول ، وانتهاء الخلافة العباسية فيها كأهم كيان سياسي وحضاري عالمي في الشرق آنذاك .

٦٥٨ هـ / ١٢٦٠ م معركة عين جالوت ، حيث انتصر المماليك بقيادة السلطان سيف الدين قطز على المغول ، وتلاشى خطرهم عن البلاد الاسلامية والأوروبية .

٩٢٢ هـ / ١٥١٦ م معركة مرج دابق حيث انتصر الأتراك العثمانيون على المماليك في بلاد الشام ، وبدأ حكمهم للعالم العربي الذي دام حوالى خمسمائة عام .

١٢٤٧ هـ / ١٨٣٠ م احتلال فرنسا للجزائر واعتبارها قطعة من أراضيها .

١٢٥٥ هـ / ١٨٣٩ م استيلاء بريطانيا على عدن وسيطرتها على جنوب الجزيرة العربية والخليج العربي .

١٢٧٧ هـ / ١٨٦٩م افتتاح قناة السويس وتطلع الدول الاوروبية للسيطرة على مصر .

١٣٢٩ هـ / ١٩١١م الغزو الايطالي لليبيا .

١٣٤٤ هـ / ١٩١٦م اتفاقية سايكس بيكو بين انجلترا وفرنسا وروسيا لتقسيم المشرق العربي فيما بينها رغم وقوف العرب بقيادة الشريف حسين بن علي بجانب الحلفاء في الحرب العالمية الأولى للتخلص من الحكم التركي العثماني .

١٣٣٥ هـ / ١٩١٧م في ٢ نوفمبر صدر وعد بلفور البريطاني الذي نص على ما يلي :

ان حكومة صاحب الجلالة تنظر بعين الاعتبار انشاء وطن قومي للشعب اليهودي وستستخدم أفضل وسائلها وأقصى جهودها لتسهيل تحقيق هذه المهمة . ومفهوم بوضوح انه لن تتخذ أية اجراءات من شأنها الاضرار بالحقوق المدنية والدينية للجماعات غير اليهودية المقيمة في فلسطين أو الحقوق والنظم السياسية التي يتمتع بها اليهود في أي بلد يعيشون فيه . . . .

١٣٣٨ هـ / ١٩٢٠م اتفاقية سان ريمو بين انجلترا وفرنسا ، وبمقتضاها تمّ تقسيم بلاد الشام والعراق بينهما .

١٣٦٧ هـ / ١٩٤٨م جلاء القوات البريطانية عن فلسطين بعد تسليم قواعدها وأمور السلطة فيها لليهود ، مما أدى إلى إنشاء كيان سياسي غريب عن المنطقة العربية .

١٣٧١ هـ / ١٩٥٢م قيام ثورة ٢٣ يوليو في مصر وتأسيس حكومة وطنية فيها .

١٣٧٥ هـ / ١٩٥٦م تأميم قناة السويس وقيام انجلترا وفرنسا والكيان

الصهيوني بالحرب الثلاثية على مصر ، ولكن الشعب المصري ومعه الأمة العربية تصدوا للعدوان وأفشلوه .

١٣٧٧ هـ / ١٩٥٨ م قيام وحدة ثنائية بين مصر وسوريا .

١٣٨١ هـ / ١٩٦٢ م استقلال الجزائر عن فرنسا بعد حرب دامت سبع سنوات راح ضحيتها أكثر من مليون شهيد .

١٣٨٥ هـ / ١٩٦٥ م انطلاق الثورة الفلسطينية لتحرير الانسان والارض العربية الفلسطينية .

١٣٨٦ هـ / ١٩٦٦ م استقلال اليمن الجنوبي عن الاستعمار البريطاني بعد كفاح دام أكثر من عشر سنوات .

١٣٨٧ هـ / ١٩٦٧ م حرب حزيران بين الكيان الصهيوني وبعض الدول العربية .

١٣٨٨ هـ / ١٩٦٨ م أول انتصار نفسي وعسكري عربي تحققه الثورة الفلسطينية والقوات الأردنية على الكيان الصهيوني في معركة الكرامة الخالدة .

١٣٨٩ هـ / ١٩٦٩ م قيام ثورة الفاتح من سبتمبر في ليبيا وجلاء القوات الأجنبية عنها .

١٣٩١ هـ / ١٩٧١ م استقلال الامارات العربية في الخليج العربي وتكوين حكومة اتحادية من سبع منها باسم الامارات العربية المتحدة .

١٣٩٣ هـ / ١٩٧٣ م حرب اكتوبر العربية مع الكيان الصهيوني في فلسطين واستعادة الثقة بالقدرة العربية على الكفاح والمقاومة وصدّ الظلم .

هـ . التاريخ كأصل للمنهج :

التاريخ بمختلف فروعه هو علم اجتماعي يختصّ بتدوين سلوك الأفراد والجماعات وحوادثهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية بما ذلك بالطبع السلوك الفكري والتربوي ، فالتاريخ بهذا سجل زمني للماضي .

والزمن الواحد الذي يمر به ويعيشه الانسان لا يكون في الحقيقة ماضيا فقط ، بل حاضرا ومستقبلا . فهو ماضٍ مرة ، وحاضر مرة أخرى ، ومستقبل مرة ثالثة . فالزمن إذن هو سلسلة متتابعة متصلة تمثل كل حلقة فيه قاعدة للأخرى وسابقة ضرورية لها .

والانسان عندما يعيش زمنا يطبع على صفحاته آثارا من فكره وسلوكه واجتماعياته ونجاحاته ومصاعبه ، حيث كما هي الحال في المراحل الزمنية ، تشكل هذه معا نماذج متسلسلة من حياته وتطوره ، لكون ماضيه قد قام بصنع حاضره ، وحاضره قد وجه مستقبله وبَلْوَرَ إطاره العام .

والمنهج ـ كخطة تهدف عادة صناعة مستقبل الناشئة بتوجيه وضبط حاضرها ـ لا بد له قبل أن يتمكن من فهم حاجات المتعلمين وخصائصهم المختلفة ليبني على أساسها خطة صالحة لتربيتهم ولزرع قيم ومهارات بناءة لهم ولمجتمعهم في المستقبل ، أن يتعرف على ماضي وحاضر هؤلاء المتعلمين ، أي على تاريخهم : الفردي الخاص ـ خصائصهم وخلفياتهم ، والاجتماعي العام ـ معطيات مجتمعهم من ثقافة وطموحات وحوادث . أي أن التاريخ بحوادثه الجارية السياسية والاقتصادية والحضاية والعسكرية والاجتماعية (تاريخ الأفراد المتعلمين وأسرهم ومجتمعهم) يزود منظري ومختصّي المنهج ، بالبيانات والمعلومات اللازمة لتنبوء مستقبل ونوع المتعلمين ثم تطوير خطط وأنشطة لتحقيق ذلك (٢٦) ، حيث يتصل بهذه المناسبة القول المأثور : « إن التاريخ يعيد نفسه » . ومع أننا لا نوافق على حرفية معنى هذا القول ، لأنه لا يوجد في

رأينا سلوك انساني يعيد أو يكرر نفسه* إلا أن المقصود منه عادة هو أن توفر ظروف أو عوامل معينة تشبه في خصائصها وملابساتها العامة ما حدث في مناسبة ماضية ، قد تؤدي في الغالب إلى نتائج تقارب في نوعيتها ما جرى في الماضي . بمعنى أن دراسة المنهج لأحوال المجتمع والمتعلمين وحوادثهم وتحديد خلفياتهم وخصائصهم ، تمكنه (كما أشرنا) من تنبؤ ما يمكن أن يكون عليه هؤلاء في المستقبل من كفايات وقيم ، ثم توجيههم أو مساعدتهم لتحصيلها . فالمنهج قد أخذ من التاريخ واحدا من أهدافه الهامة وهو تنبؤ المستقبل أو تصوره من خلال دراسة وتحليل الماضي .

والتاريخ أيضا علم وصفي - يسجل الحوادث زمنيا حسب وقوعها وتتابعها . والاسلوب الوصفي والتدريج الزمني هما صبغتان أساسيتان لعلم التاريخ ، حيث يفتقد هويته المميزة بافتقادهما أو عدم مراعاتهما[٢٧] . والمنهج كعلم حديث قد استفاد من هذين المبدأين وتبناهما في صناعة وتنظيم محتوياته ، فهو يقدم الاهداف التربوية ثم يصف المعلومات الأكاديمية والأنشطة الضرورية لتحقيقها بصيغة متسلسلة متتابعة زمنيا . حيث أن كل هدف ونوع محدد من المعلومات والأنشطة تمثل حلقة أو مرحلة واحدة ترتبط بما قبلها وما بعدها من حلقات لتكوّن معا ما يسمى في التربية بالمنهج الدراسي . وفي الأحوال العادية للمنهج (في المنهج البناء) يعدّ تحصيل التلاميذ لمهارة فكرية أو قيمية أو سلوكية حركية محددة مقدمة منطقية ونفسية وتربوية لتحصيل أخرى تالية أشمل من سابقتها وأكثر منها صعوبة وتركيباً . وإذا افتقد المنهج هذا التسلسل فإن هذا الأمر يعتبر عيبا شديداً فيه ، وقد ينتزع منه هويته كمنهج تماما كالطريق أو النهج الذي جرف السيل جزءا منه ففقد بالتالي صلاحيته العامة للعبور أو السير .

والتاريخ كما أشرنا هو علم الماضي - علم تقليدي ، يحتفظ بكل ما يدور في المجتمع من حوادث وما يتصف به من تقاليد وقيم وسلوك وتطور بشكل

* التاريخ سلوك انساني موضوعه الماضي ، وهدفه الحاضر ثم تصور / تنبوء المستقبل .

متسلسل كما أوضحنا أعلاه . أي أن التاريخ يعمد إلى ربط المراحل الحياتية للشعوب وأجيالها معا دون إحداث ما يسمى بفجوة الأجيالGeneration Gap . والمنهج عندما يستقي من المجتمع تقاليده وقيمه وعاداته السائدة ونماذج فكره وتعامله الاجتماعي لتعليمها للناشئة ، فأنه يحاول في الواقع ـ كالتاريخ ـ ربط ماضي المتعلمين بحاضرهم لتقصير الهوة بين أجيال المجتمع الواحد أو العمل على منع حدوثها . وعندما يقوم المنهج بهذه المهمة ، فإنه يعمل على تخفيف وقع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية على الحياة والروتين اليومي للأمة ، وتنظيم حدوثها من حيث النوع والقوة لمساعدة الأجيال المتعلمة على تعلمها ودمجها في بنائهم الشخصي، وكذلك الأجيال القديمة على تقبّلها وعدم اعتبارها ثورة اجتماعية أو خروجاً مرفوضاً عن العادة(٢٨) . وإذا كان للمناهج العربية فضيلة تذكر خلال الثلاثين سنة الماضية ، فإنها تتمثل بحق في محاولاتها للحدّ من شدة هذه التغيرات وتنظيم أثرها على الحياة الاجتماعية ، ثم تكوين انطباع لدى الأجيال القديمة والحديثة على السواء بضروريتها وفائدتها ـ ضروريةً لاستمرار المجتمع والمحافظة على بقائه ، ومفيدةً لنهضته الحضارية واستعادة دوره القيادي في الحياة العالمية المعاصرة .

والمناهج العربية بعملها هذا قد سبقت مثيلاتها في الدول الغربية والشرقية الشيوعية التي ركزت بشكل واضح على الحاضر والمستقبل دون اعتبار يذكر للماضي . حيث كان نتيجة هذا انسياب الحياة الاجتماعية في هذه الدول وازدياد عمق الهوة بين أجيالها ، وانسلاخها الفكري والنفسي والاجتماعي عن بعضها البعض ، مؤدياً بها إلى تطورات عكسية سلبية ومشاكل متنوعة جمة يصعب حلها أو السيطرة عليها في كثير من الأحيان .

وبالرغم من عدم النجاح الكامل للمناهج العربية في تحقيق مهمتها الخاصة بتنظيم التغيّرات ودمجها في الحياة الاجتماعية المحلية والتخفيف من حدتها عليها ـ ربما لسوء وعدم علمية بنائها في الغالب ـ إلّا أن ما تقوم به من دور في موازنة القديم والجديد وربطهما معا وتبرير وظيفتهما في استقرار الحياة

الاجتماعية وبنائها وتقدمها يبقى أمرا لا يمكن تجاهله .

و . الخلاصة :

كما أن لكل علم معارفه ومفاهيمه ومبادؤه وأنشطته المتخصصة ، فإن له أيضا تاريخه الخاص . وأنه من غير الحكمة والواقعية أن يقول أحد بأن علمه أو مادة تخصصه لا تهم الماضي أو لا تنتمي إليه بشيء ، لأنه لا يوجد شيء قد خلق من العدم ، أو وجد كاملا دون مروره بمراحل تطوريّة نما خلالها ووصل إلى حالته الراهنة نتيجتها :

والمنهج كحقل وعلم تخصصي حديث ، له بالضرورة ماضيه وتاريخه ،وقد أوضحنا في فقرتي (ب) و (جـ) كيف مارسته الأمم عبر التاريخ ، وكيف تطور مفهومه ممارسة وعلما حتى أصبح بالشكل الذي عليه الآن .

وقد أثر التاريخ وحوادثه في علم المنهج وصناعته ، فأخذ الأخير منه مباديء هامة كالتسلسل والوصف وفهم الحاضر وتوجيهه ثم تصور المستقبل من خلال الماضي . كما أن المنهج سخر التاريخ بما يحتويه من حوادث جارية وتقاليد وعادات ونماذج حضارية وثقافية كقاعدة يبنى عليها حاضر ومستقبل المتعلمين ، مستفيداً منه في هذا المجال أيضاً في تنظيم التغيرات الثقافية التي يمر بها المجتمع أو يريد ادخالها ، وفي تخفيف وقعها عليـه ، أفراداً وجماعات ، وذلك بمحاولة المنهج عادة دمج هذه التغيرات في المعطيات الاجتماعية وتبرير ضرورة حدوثها وفائدتها .

وقد أوردنا في فقرة (د) من الفصل لأجل توضيح العلاقة بين المنهج والتاريخ ، قائمة بأهم الحوادث التاريخية التي مرت بها الأمة العربية خلال الأربعة عشر قرنا الماضية ، والتي خبر الانسان العربي بدون شك عبر عصوره المختلفة ما مارسته هذه الحوادث سلبا أو إيجابا في حياته ومجتمعه في مجالات التربية والاقتصاد والسياسة والثقافة وغيرها .

ز . **أنشطة تطبيقية :**

١ . عرف كتابيا في خمسة أسطر على الأكثر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ كلّ واحد من المصطلحات التالية :

أفلاطون ، أرسطو ، الغزالي ، ابن خلدون ، روسو ، بستالوزي ، فروبل ، هربارت ، ديوي ، فرانكلين بوبيت ، تايلر ، سكينر ، المدرسة النظامية ، المدرسة الرشدية ، مدرسة السيدة (الأمريكية) ، الأكاديمية ، المناهج اليوتوبية ، المجتمع القومي (الأمريكي) لدراسة التربية ، جامعة كولومبيا ، الكتاتيب .

٢ . حدد المواد والأنشطة التي اشترك كل من أفلاطون وأرسطو في التركيز عليها في مناهجهما (الاجابة كتابية وبصحة لا تقل عن ٩٠٪) .

٣ . لخص في خمسة أسطر وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ المواد والأنشطة التي اشتركت فيها المناهج العربية/ الاسلامية عموما .

٤ . اشتركت مناهج روسو وبستالوزي وفروبل وديوي بعدد من الخصائص ، اذكرها كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٥ . ساهم فريديريك هربارت علميا في تطوير المنهج الحديث . وضح هذا في نصف صفحة على الأكثر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ .

٦ . لخص في صفحة واحدة كيف تطور مفهوم المنهج الى حقل وعلم تخصصي (يجب أن لا تقل صحة الاجابة عن ٩٠٪) .

٧ . إدرس الحوادث التاريخية العربية التي أثرت على المنهج ، ثم قم بعدئذ بانتقاء عشرة منها على الأقل تعتقد بأنها الأكثر تأثيرا على المناهج التربوية في بلدك أو قطرك .

٨ . يعد التاريخ هذه الأيام كأصل ومصدر للمنهج ، برّر كتابيا في صفحتين على الأكثر وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ صحة هذا الرأي .

الفصل الرابع

ثقافة المجتمع
مبادؤها وعواملها وتضميناتها للمنهج

أ ـ المقدمة

ب ـ الثقافة ـ مكوناتها وتحولها ومراحل تعلّمها .

١ . مكونات الثقافة .
- ☐ العموميات
- ☐ الخصوصيات
- ☐ البدائل / المتغيرات .

٢ . نماذج محسوسة لتحوّل بعض عناصر الثقافة العربية .

٣ . حصائص مميزة للثقافة العربية الاسلامية .

٤ ـ الثقافة وشخصية الانسان .

٥ ـ مراحل التعلّم الثقافي .
- ☐ المرحلة الرسمية .
- ☐ المرحلة غير الرسمية .
- ☐ المرحلة المقننة .

جـ . المدرسة كوكيلة المجتمع ووسيلة للنمو الثقافي

د . الجذور الثقافية للمنهج .

هـ . دور المنهج في النمو الثقافي للمجتمع .

و . الخلاصة .

ز . أنشطة تطبيقية .

الفصل الرابع

ثقافة المجتمع
مبادؤها وعواملها وتضميناتها للمنهج

أ . المقدمة :

الثقافة هي كل ما يميز مجموعة من الأفراد من فكر وعادات ومثل وقيم وأساليب عيش ودين وفنون ومهارات ورياضات وقصص شعبية وأبطال وموسيقى وأنظمة أسرية وسياسية واقتصادية ومواصلات وأدوات وعمران .

والثقافة بهذا المفهوم الشامل تصْنع شخصية الانسان المحلي وتوجّه أهداف وأساليب حياته وتحفظ له استمراره العرقي ، واستقراره الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والنفسي . فهي كالجهاز العصبي للانسان ، إذا اعتراها تقطع أو تخلخل ما ، فقد يعتري المجتمع بكامله حالة من الفوضى والتفسخ والانحلال .

وفي هذا الفصل ، سنقوم بتوضيح مفهوم الثقافة ، والمدرسة كوكيلة المجتمع لتنميتها ، ثم جذور المنهج الثقافية ودوره في النمو الثقافي للأمة .

ب . الثقافة ـ مكوناتها وتحوّلها ومراحل تعلمها :

١ ـ مكونات الثقافة :

تتكون ثقافة أي مجتمع بالنسبة لأهميتها ودرجة تبنيها من أفراده ، من ثلاثة أنواع مميّزة من العناصر[١] :

□ العموميات Universalsوهي مجموع العادات والأنظمة والأساليب والأدوات السائدة التي يمارسها معظم أفراد المجتمع ، كأنواع الطعام المحلية ، واللباس الوطني واللغة وأساليب تحية ومخاطبة الأفراد بعضهم لبعض ، والمعتقدات والممارسات الدينية ، وأحكام السلوك السويّ والتأديب العام والأنظمة السياسية والاقتصادية والقيمية العامة (المتبعة) .

□ الخصوصيات Specialties وهي مجموع العادات والقيم والأنظمة والأساليب التي يختص بها حزب أو فئة أو طبقة محدّدة في المجتمع ، وتعمل على ممارستها بشكل واضح دون غيرها من الطبقات الاجتماعية الأخرى . كالعادات والتقاليد المهنية ، وأساليب التعامل الاجتماعي والقيم الخاصة ، وأدوات وطرائق العيش التي تُميِّز حياة طبقة إجتماعية بعينها والمعتقدات السياسية أو الدينية أو الاجتماعية أو الاقتصادية .

□ البدائل/ المتغيّرات Alternatives وهي العناصر الثقافية التي لا تنتمي إلى الخصوصيات أو العموميات ، ويأتي بها الأفراد عادة أو يتبنونها كبدائل لأخرى مماثلة في ثقافتهم المحليّة ، بواسطة تعاملهم مع ثقافات الأمم الأخرى أو أسفارهم ، أو نتيجة لتفكيرهم وابتكارهم الخاص مثل : انواع الطعام الجديدة على عامة الناس والاعمال الادبية الأجنبية التي يقرؤ ها الأفراد كل حسب رغبته وخلفيته التربوية والاجتماعية والاقتصادية واللباس المختلف عن قرينه الوطني العام والموسيقى ووسائل الترفيه غير السائدة .

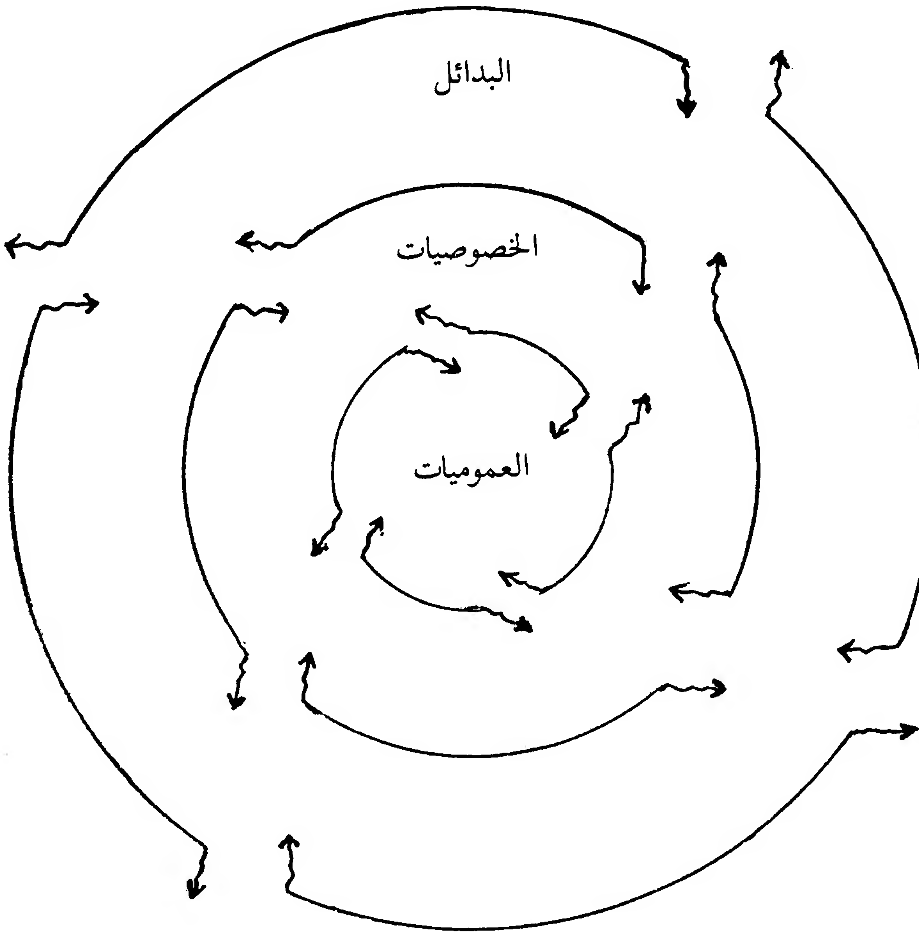
ومهما يكن من أمر العناصر الثقافية أعلاه ، فإن أمرين مهمين يجب اثباتهما :

أولا : إن أي ثقافة تعرف وتميز عادة بواسطة عمومياتها وخصوصياتها .

ثانيا : إن أسلوب النمو الثقافي أو اتجاهه يحدث كالتالي : تدخل البدائل بعد ممارستها لمدة كافية من بعض الأفراد إلى الخصوصيات لتميز طبقة أو فئة محددة في المجتمع . ومع مرور الوقت ، يتبنى معظم الناس بعض الخصوصيات

فتصبح عموميات يتفقون على صلاحيتها العامة ويمارسونها في حياتهم اليومية .

ونتيجة لهذا تنحسر ممارسة بعض العموميات لدرجة تصبح معها مختصة بفئة معينة ، وتتحول بعض الخصوصيات أيضاً إلى بدائل تروق لبعض الأفراد ، حيث هي الأُخرى تميل تدريجيا إلى التلاشي والاندثار لتخلي هؤلاء الأفراد عنها مع الزمن .



شكل ٤ - ١ : رسم توضيحي للعناصر الثقافية واتجاهات تحوّلها .

٢ . نماذج محسوسة لتحول بعض عناصر الثقافة العربية :

تميل كل ثقافة مهما كانت درجة استقرارها إلى التحول والنمو نتيجة

جدول ٤ ـ ١ :

بعض عناصر الثقافة العربية ونماذج تحولها

	العنصر	التوضيح	نموذج /مرحلة التحول*	نوع التحول
١	الصدق	أُستبدلت هذه القيمة البناءة مع الزمن بأخرى سلبية هي الكذب والتلوّن** .	١ ← ٢ ← ٣	سلبي ومدمر جدا
٢	النخوة ومساعدة الغير	تنحصر ممارسة النخوة ومساعدة الغير ـ بعد أن كانت عامة وشاملة ـ في تحقيق مصلحة او منفعة فردية لصاحبها .	١ ← ٢ ← ٣	سلبي ومدمر جدا.
٣	الرجولة والشجاعة	تحول مفهومها من مواجهة الأخطار والتغلب عليها إلى الاتقاء منها ومداراة مصادرها سواء كانت هذه الرجولة والشجاعة في الرأي او الحرب أو الخلق أو العمل أو المعاملة .	١ ← ٢ ← ٣	سلبي ومدمر جدا
٤	اللغة العربية	لقد دخل اللحن والمصطلحات الأجنبية نتيجة فتوح العرب وأسفارهم منذ عهد الدولة الأموية إلى اللغة العربية ، فأصبحت ممارستها النقية منحصرة على جماعة اللغة وأفرادها المتخصصين .	١ ←-٢←- ٣	سلبي غالباً

	والممارسات الدينية	قوة وانتشارا لحدود فرنسا الاسبانية في الغرب وإلى الصين في الشرق . أما الآن فقد اختص بها فئة أو حزب من الناس أو هيئة سياسية محددة .		
٦	الارتباطات الأسرية والقبلية الحميدة	لقد ضعفت الارتباطات الأسرية والقبلية بسبب طغيان المادة وحب الامتلاك في الغالب لدرجة أصبح معها الأخ يحارب أخيه ، ويتآمر القريب على قريبة أو ابن جنسه لأتفه الأسباب او المصالح او المعتقدات .	١ ← ٢ ← ٣	سلبي غالبا
٧	الزواج	تغير مفهوم الزواج من القريبة أو القريب إلى ما دونها من الغير .	١ ← ٢ ← ٣	ايجابي غالبا حسب نظريات علم الوراثة
٨	تحريم الاختلاط بين الجنسين	تحول هذا المفهوم الاجتماعي من التحريم المطلق إلى آخر مُوجّه عادة من الأسرة وخاصة بين اليافعين والشباب .	١ ← ٢	سلبي او ايجابي حسب مقدار الضبط الذاتي للشباب

يتبع جدول (٤ - ١)
بعض عناصر الثقافة العربية ونماذج تحولها

العنصر	التوضيح	مرحلة / اتجاه التحول	نوع التحول
٩ وسائل العيش (الرعي والزراعة)	تحولت وسائل العيش من الرعي والزراعة إلى التجارة والصناعة .	١ ← ٢	ايجابي غالبا
١٠ وسائل الترفيه الشعبية	لقد تحولت وسائل الترفيه الشعبية كالالعاب والحفلات الشعبية والنرد والورق والمبارزة وسباق الخيل والابل إلى السيارة والتليفزيون والفيديو والسينما والرقص . .	١ ← ٢ ← ٣	ايجابي مرتبط بطبيعة غرض الاستعمال .
١١ وسائل الترفيه الحديثة	بدأت تدخل بعد الخمسينات من هذا القرن وسائل ترفيه حديثة وغريبة أحياناً عن قيم الانسان العربي ومبادىء دينه .	٣ ← ٢	سلبي او ايجابي يعتمد على نوع وسيلة الترفيه ومدى تعارضها مع

	التنقل الشعبية	الحيوان لأخرى كالسيارة والقطار والطائرة والسفينة .		
١٣	تقييم المادة	بعد أن كان الانسان العربي روحانيا ايثاريا في طبعه اصبح هذه الأيام ماديا تهمه اولا الممتلكات المادية كالارض والفلوس وغيرها .	٣ ← ٢ ← ١	سلبي مدمر غالبا
١٤	وسائل الزراعة الحديثة	تحولت وسائل الزراعة التقليدية التي تعتمد على الحيوان إلى آلية متقدمة .	٣ ← ٢ ←-- ١	ايجابي بناء
١٥	الأعمال الادبية العربية	لقد كان السواد الأعظم من المجتمع العربي يعيش الأعمال الأدبية المحلية فكرا وعاطفة وممارسة ، أما الآن فالأعمال الأدبية الأجنبية تُنافسها الاهتمام والممارسة .	١ ← ٢	سلبي أو ايجابي يرتبط بغرض التحول
١٦	الأعمال الأدبية الأجنبية	بدأت الأعمال الأدبية الأجنبية كالقصة والشعر تجذب اهتمام الانسان العربي لدرجة ملحوظة	٣ ← ٢	سلبي أو ايجابي يرتبط بغرض التحول

يتبع دول جدول (٤ ـ ١)

	العنصر	التوضيح	مرحلة / اتجاه التحول	نوع التحول
١٧	الموسيقى العربية	إن حال الموسيقى العربية مع الموسيقى الغربية يشبه حال الأعمال الأدبية العربية مع الأجنبية	١ ← ٢	سلبي أو ايجابي يـرتبط بغرض التحول
١٨	الموسيقى الأجنبية	إن الاهتمام بالموسيقى الأجنبية الغربية اصبح ملحوظاً لدرجة تنافس معها الموسيقى العربية المحلية .	٣ ← ٢ ⇠ ١	سلبي غالبا
١٩	الفكر السياسي المستورد	بعد أن كان المجتمع يؤثر على من حوله ، اصبح بيئة خصبة للتيارات الفكرية الغثة أو السمينة	٣ ← ٢ ⇠ ١	سلبي مدمر غالبا
٢٠	شرب المُسكرات	لقد لوحظ إقبال الناس على شرب المسكرات حتى أصبح لديهم عادة أو شبه عادة ، سرّية أو مرخّصة .	٣ ← ٢ ⇠	سلبي مدمر غالبا

* تشير الأرقام والأسهم إلى ما يلي :
١ ـ العموميات ـ عاما
٢ ـ الخصوصيات ـ خاصا
٣ ـ البدائل ـ بديلا .

← اتجاه التحول وحدوثه
⇠ في مرحلة التحول .

** الصدق كمثال توضيحي : ان الصدق مهما تكن عواقبه ـ كان عادة عامة للمجتمع ، ثم تحوّل مع الزمن ليصبح خاصاً بطبقة محددة في المجتمع كالمثقفين مثلا . وانحسر بعدئذ حتى أصبح يمارس كعادة من قبل أفرادٍ هنا وهناك .

اتصالها وتفاعلها مع الثقافات الأخرى . وسنعرض من خلال الجدول التالي بعض العناصر التي دخلت الثقافة العربية كبدائل فأصبحت بعد فترة وممارسات مختلفة خصوصيات وعموميات :

٣ . خصائص مميزة للثقافة العربية الاسلامية .

بالرغم من بعض التحول السلبي الذي يعتري الثقافة العربية كما تشير الفقرة السابقة رقم ٢ ، إلّا أنها لا زالت راسخة أصيلة في شكلها العام وجوهرها ، وذلك لخصائصها المميزة التالية :

□ إن الدين الاسلامي الذي يجسد عصب الحياة والشخصية العربية ، ويوجه نمو ثقافتها سماوي شامل وصالح لكل غرض وفي أي زمان ومكان ، حيث يزود المجتمع العربي باستمرار بالمعايير الضرورية للنمو والتغيير والتصحيح .

□ إن الانسان العربي عريق بأصله ، تمتد جزوره عميقة في أرضه دون انقطاع أو ضعف لفترة بدء الخليقة على الكرة الأرضية . وعليه نجده غالبا فخورا بمحتده غير ميال للتخلي عن عاداته وتقاليده وقيمه ونظمه .

□ إن الانسان العربي قد تميّز عبر التاريخ بالتفوق الفكري والحضاري والاجتماعي والاقتصادي والسياسي . كما أنه ساهم في بناء وتطوير الحضارة العالمية عبر عصورها المختلفة لدرجة يعترف بها جليا منافسوه على الأرض . وما حضارات اليمن وبلاد الشرق القديم والانجازات الفذة للانسان العربي المسلم في العهد الراشدي والأموي والعباسي والاندلسي إلّا شواهد ساطعة مباشرة نصّ عليها التاريخ في كل مكان .

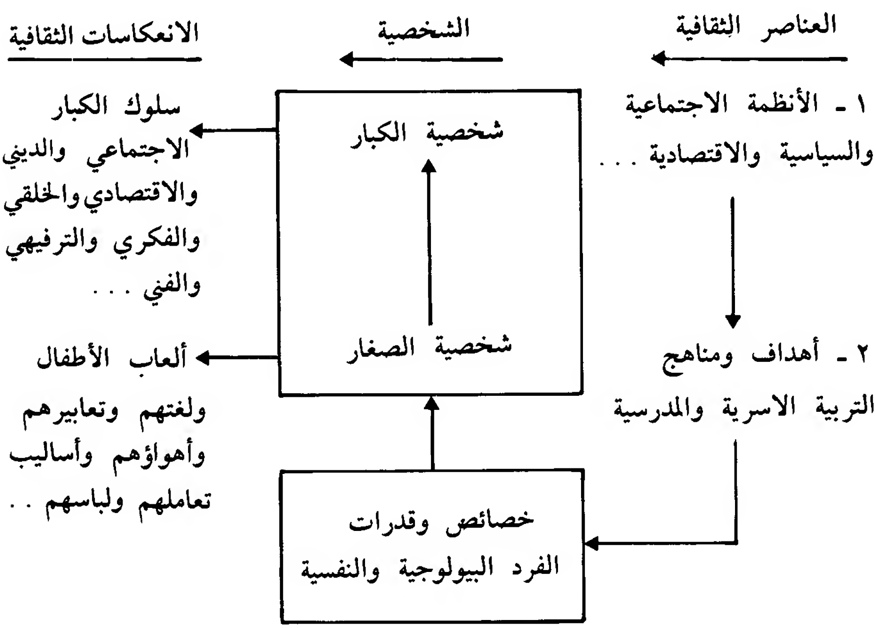
□ إن الأرض العربية التي هي جزء أساسي في حياة الانسان العربي وفي ثقافته ، مقدسة في ترابها وتاريخها ، تُذكِّره دائما بتقدّمه ومكانته العريقة بين الأمم ، حيث يشعر بالذنب غالبا عند ارتكاب عمل/ سلوك غير سوى ، أو تبني عنصر غريب عن ثقافته أو حتى مشكوك في صلاحيته العامة .

٤ . الثقافة وشخصية الانسان :

إن الشخصية الانسانية سواء رضينا أم أبينا هي صنع الثقافة ونتاجها .

وما الاختلاف الملاحظ بين شخصية العربي والصيني والأفريقي والهندي والأمريكي إلّا نتيجة مباشرة لاختلاف ثقافاتهم بعضها عن بعض . حتى في المجتمع العربي الواحد ، فقد بدأنا نلحظ حديثاً بعض الاختلاف بين شخصية العربي في قطر وأخيه في القطر الآخر ، حيث يتصف في معظم الحالات كل منها بلهجة عربية ولباس ومظهر وسلوك وعادات خاصة به دون غيره من أبناء عرقه ، وأن تكن بطبيعة الحال هذه قليلة بعض الشيء ومحدودة نسبياً حتى الآن .

وبينها تكون الشخصية نتاجا للثقافة ، فهي أيضا بخصائصها وسلوكها العام وسيلة لحفظها واستمرارها . يبين الشكل التالي كيف تكون الشخصية صنيعة الثقافة وحافظة لها في آن واحد[٢] :



شكل ٤ ـ ٢ : الشخصية كنتاج للثقافة المحلية وعامل لحفظها واستمرارها .

٥ . مراحل التعلم الثقافي :

يتم للفرد تعلم عناصر الثقافة المحلية سواء كانت هذه عموميات أو خصوصيات أو بدائل بواسطة ثلاث مراحل نلخصها كما يلي[٣] :

□ المرحلة الرسمية :

يعلم الكبار صغارهم في هذه المرحلة عناصر ثقافية ورثوها مباشرة عن آبائهم . إن هذه العادات والسلوك ذات طبيعة مطلقة في معظمها ، ولا تحتمل إلا حكماً واحداً يتصف بنعم أو لا ، صحيح أو خطأ ، أبيض أو أسود ، دون إعطاء المتعلم تبريراً منطقياً لذلك في العادة .

من أمثلة عناصر هذه المرحلة : أساليب الاسرة في تربية الصغار ، ومكانة الفرد في المجتمع حسب عمره وجنسه ، والمفاهيم العامة لحرمة الاسرة ومكان تواجدها ، ومفاهيم الدعابة والمرح الخاصة ، وعادات العمل اليومية ، والقيم الطبقية أو الاسرية الخاصة ، واعراف الملكية للرجل والمرأة ، واعتقادات الفرد بقوى ما وراء الطبيعة (المباديء الدينية) ، ثم الأساليب المتعارف عليها بخصوص تعامل الجنسين في الأسرة .

□ المرحلة غير الرسمية :

يتم التعليم الثقافي في هذه المرحلة عن طريق ملاحظة الفرد لأقرانه وأفراد المجتمع الآخرين خلال قيامهم بسلوكهم اليومي . ينتقى الفرد عادة نماذج من هذا السلوك تلائم قدراته الذاتية وخصائصه النفسية . إن العناصر التي ينقلها المتعلم في هذه المرحلة ذات طبيعة سلوكية واقعية وفردية . من أمثلة هذه العناصر : الأنظمة الطبقية أو القبلية ، والاشارات والألغاز الملفوظة وغير الملفوظة في اللغة ، والأنظمة والعادات المحلية لاستغلال الموارد الاقتصادية والأساليب الفردية للدفاع عن المعتقدات والأنظمة ، وألعاب المرح والتسلية في الأندية والاجتماعات غير الرسمية ، والاتجاهات العامة لتنظيم الوقت وأعراف تمييز الفرد حسب الجسم والشكل .

□ **المرحلة المقننة :**

تتم عملية التعلّم الثقافي في هذه المرحلة بشكل منظم وخاضع لقوانين رسمية وأهداف موضوعة من قبل مؤسسات الدولة الرسمية ، وفي مقدمتها المؤسسات التربوية كالمدارس والمعاهد والكليات . وعندما يحصل خطأ معين خلال التعليم المقنن ، فإن عملية التصحيح تتم عادة بشكل منطقي ،مع تقديم تبريرات مقنعة لذلك .

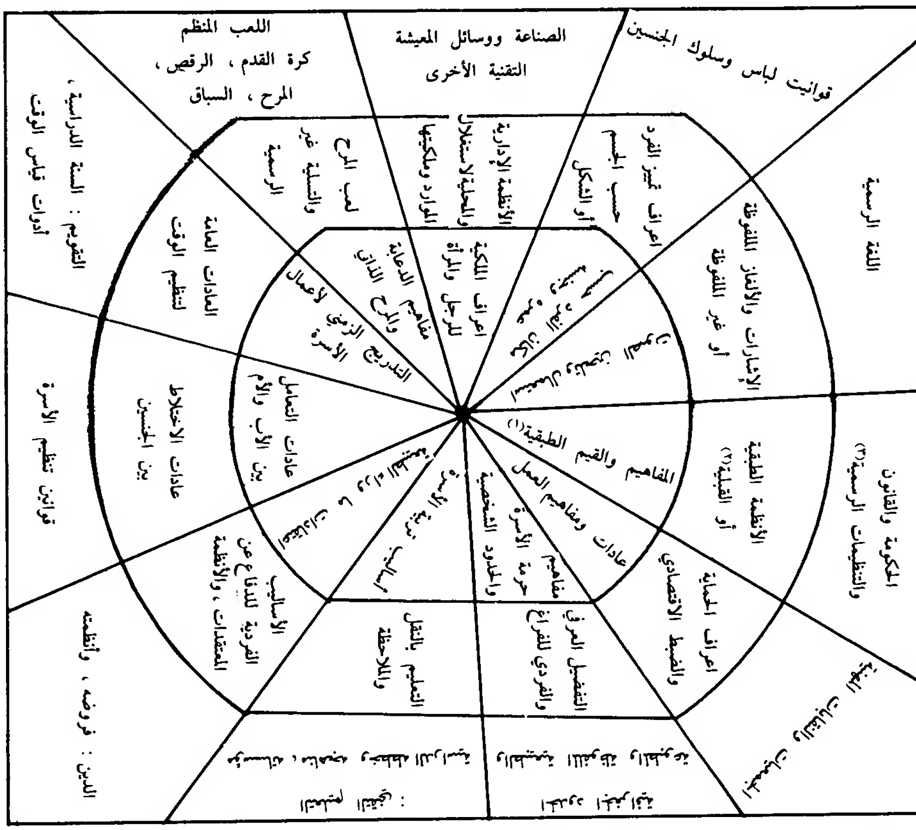
من أمثلة العناصر الثقافية التي يتعلمها الفرد ويمارسها في هذه المرحلة هي : قوانين الجمعيات التعاونية والنقابات المهنية ووظائفها ، مفهوم الحكومة وقوانينها وتنظيماتها الرسمية ، وقوانين لباس وسلوك الجنسين ، والمهن المعيشية المختلفة ، ونظام التوقيت ، وأنواع الرياضات المنظمة ، وقوانين تنظيم الأسرة والتراث الفكري والأكاديمي ، والحدود الجغرافية التي يتواجد ضمنها المجتمع ، ثم اللغة الرسمية وقوانين الدين .

يوضح المخطط التالي مكونات الثقافة والمراحل الثلاث التي يتبنى الفرد من خلالها هذه المكونات المتنوعة (شكل ٤ ـ ٣) :

جـ ـ المدرسة كوكيلة المجتمع ووسيلته للنمو الثقافي :

تمثل المدرسة[٤] إحدى العناصر الثقافية المميزة لأي مجتمع محلي . وهي في نفس الوقت أداته الرئيسية الرسمية لتأهيل الناشئة للحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية عن طريق ما يسمى بالمناهج ـ الانسانية والعلمية والفنية والمهنية والدينية .

وبينما تعتبر المدرسة على اختلاف انواعها ومناهجها وكيلة المجتمع وممثلته في أحداث النمو الثقافي ، فانها تعكس بخصائصها الشكلية وتجهيزاتها وأساليب تعليمها ومعاملاتها ومنتسبيها من تلاميذ ومعلمين واداريين ما يمتلكه المجتمع من أنظمة ثقافية ودينية وسياسية واقتصادية .



شكل ٤ ـ ٣ : مكونات الثقافة ومراحل تبني الفرد لها .

التوضيحات :

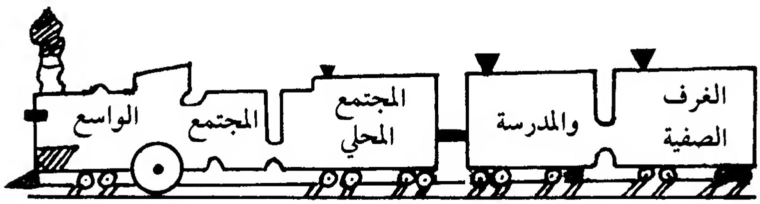
١ ـ العناصر الثقافية المباشرة ذات الصبغة التعليمية القسرية التي تتم عن طريق التربية الأسرية المباشرة .

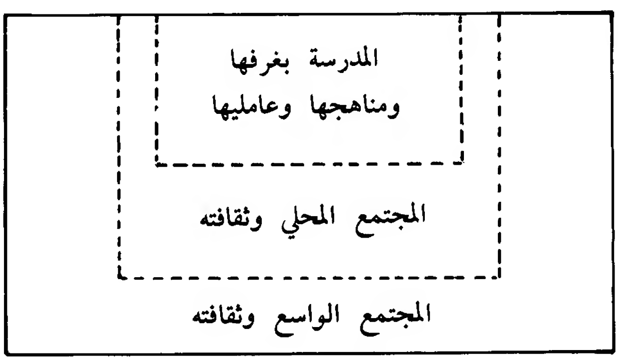
٢ ـ العناصر الثقافية التي تنتقل من فرد إلى آخر بطريق الملاحظة والتأمل الفردي .

٣ ـ العناصر الثقافية المقننة المنقولة عن طريق اهداف ومناهج التعليم المنظم .

وقد مثل أحد الكتاب(٥) مكانة المدرسة وعلاقاتها بالمجتمع بالرسميين التاليين :

يمكننا على أي حال تلخيص العلاقة التي تربط المدرسة بالمجتمع ، وتوضيح دورها كوكيلة له ووسيلة لنموه الثقافي بالنقاط التالية :





شكل ٤ - ٤
رسمان توضيحيان لمكانة المدرسة وعلاقتها بالمجتمع .

١ - ان المدرسة كمؤسسة اجتماعية تقوم عادة عن طريق مناهجها بحفظ التوازن والاستقرار الاجتماعي ، وبالتوفيق بين متطلبات المجتمع وصراعاته وأهوائه المتنوعة ومصالح افراد التلاميذ وحاجاتهم وحقوقهم الانسانية والنفسية والمادية في النمو والاختيار والعمل(٦) .

ومع أن هذه المهمة لا تتم بسهولة او تلقائية كما يُعتقد عادة ، إلّا ان تجسيد المناهج للقيم والآمال والخصائص الاجتماعية والثقافية العامة المفيدة

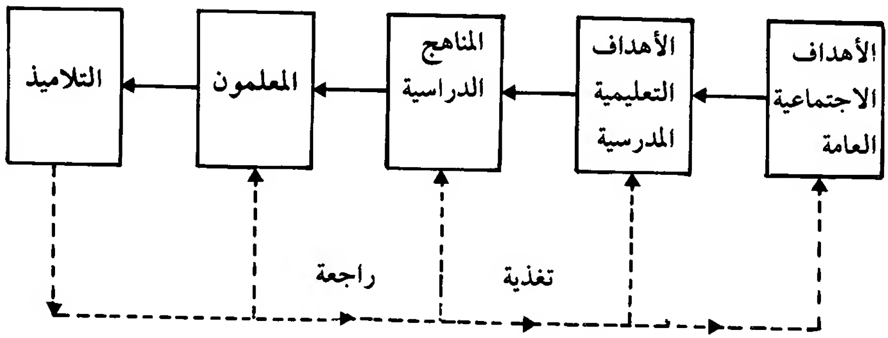
لاستقرار المجتمع ونمائه في آن واحد ، وتوفّر معلمين اكفاء إيثاريين للمصلحة الوطنية على من سواها ، قد يهوّن على الأمة بعض المعاناة التي تخبرها ، ويخلّصها بعض الشيء من التفتت والحيرة التي تعيشها مجتمعاتها .

٢ ـ ان المدرسة[٧] بشكلها ومكوناتها وأنظمتها المتنوعة التعليمية والتقييمة والادارية هي مؤسسة اجتماعية تتفاعل خلالها مختلف الفئات من تلاميذ ومعلمين واداريين وعاملين حسب قيم وقوانين وتقاليد موضوعة لتحقيق غايات تربوية واقتصادية واجتماعية ونفسية . والجدير بالتأكيد هنا هو أن هذه القيم والقوانين التي تجري ممارستها في البيئة المدرسية هي عينات حقيقية للنظام الثقافي العام للمجتمع . فالحياة المدرسية بهذا هي إستمرار للحياة الاجتماعية ووسيلة ذاتية مباشرة لنمو المجتمع وتحقيق هويته المميّزة .

٣ ـ ان المجتمع الصفي هو عينة صادقة للمجتمع المدرسي الذي يمثل بدورة عينة حقيقية للمجتمع المحلي من حيث عادات التلاميذ وقيمهم الخلقية والدينية ومعتقداتهم السياسية وطبقاتهم الاجتماعية والاقتصادية وتعاملهم واهتماماتهم الشخصية ومشاكلهم العامة . فكل تلميذ في المدرسة هو عيّنة لاسرته وان مجموعهم بهذا يشكل مجتمعاً مصغراً يشبه بخصائصه إلى حد كبير المجتمع الواسع خارج المدرسة . نخلص إلى القول إذن بأن مجتمع المدرسة من النواحي البشرية والثقافية هو نموذج للمجتمع المحلي وممثل له ، وان ما يطرأ على هذا المجتمع من نمو ينعكس بالضرورة على المجتمع الواسع خارج المدرسة .

٤ ـ ان أهداف التربية المدرسية تشكل بحد ذاتها أهداف المجتمع المحلي وآماله في النمو والتغير والاستمرار . ويتولى وضع الأهداف العامة للتربية عادة خليط متنوع من الاجتماعيين والدينين والتربويين والاقتصاديين والسياسيين في المجتمع المحلي . يتولى المربون بعدئذ ترجمة الأهداف الاجتماعية العامة إلى أهداف تعليمية مدرسية لتقوم المدرسة عن طريق معلميها وادارييها ومناهجها

بتحقيقها لدى التلاميذ . تبدو العلاقة بين الأهداف التربوية العامة للمجتمع والأهداف التعليمية المدرسية والمعلمين والمنهج والتلاميذ كما يلي :



شكل ٤ ـ ٥
رسم توضيحي للعلاقة بين الأهداف التربوية للمجتمع وأهداف المدرسة وعواملها التعليمية .

٥ ـ ان محتوى المناهج والتدريس من معلومات وحقائق هو خلاصة ما يريد المجتمع تعليمه لصغاره ، حيث يعكس حاجاته العلمية والمهنية والثقافية . فالمعلومات الرياضية والبيولوجية والكيميائية والاجتماعية والدينية والخلقية التي تُكوِّن محتوى المناهج والتدريس في المدارس العربية تختلف قليلاً أو كثيراً عن تلك في المدارس اليابانية والكنغولية والفرنسية والامريكية وذلك للاسباب التالية :

- ◻ اختلاف المستوى الحضاري للمجتمعات أعلاه .
- ◻ اختلاف مراحل تقدمها العلمي .
- ◻ اختلاف ثقافاتها .
- ◻ اختلاف حاجاتها المهنية العامة .
- ◻ اختلاف آمال وطموحات أفرادها .

فنرى محتوى المناهج العربية من معلومات وحقائق على سبيل المثال يتمثل لدرجة كبيرة بمبادىء العلوم النظرية المختلفة والأحكام الخلقية والاجتماعية التي لا تتعارض وأحكام الدين الاسلامي .

وبهذا فان مناهجنا الدراسية بشكل عام وتعليمنا بشكل خاص لا تزال ترفض تضمين بعض القوانين العلمية والفلسفية التي لا تنسجم ومبادىء الدين كما هي الحال في نظرية - داروين تطور الأنواع والمذاهب الفلسفية المادية .

أما محتوى المناهج في مدارس الكنغو الافريقية فانه يتركز حول تعليم الصغار وأفراد المجتمع الآخرين مبادىء القراءة والكتابة والحساب وذلك لحاجة المجتمع الاساسية لهذه المهارات ، وللمستوى الحضاري والعلمي الذي يتصف به المجتمع الكنغولي بوجه عام .

هذا وان محتوى المناهج في المؤسسات التربوية اليابانية والفرنسية والامريكية يتميز بالتقنية والعلمية غالبا مع فروق طفيفة من حالة لأخرى كما هي الحال في التعليم الياباني الذي يعطي أهمية خاصة للماضي وثقافة المجتمع بالاضافة إلى التقدم التقني والعلمي .

٦ - ان انشطة المناهج واستراتجياتها من طرق ووسائل تعليم وأنشطة تعلم ، واجراءات لضبط النظام الصفي وتوجيهه هي في مجملها انعكاس لما يمارسه المجتمع الواسع ولما يوفره مادياً وتدريبياً في معاهد اعداد المعلمين . فنرى بأن الوسائل المباشرة في التعليم وتوجيه النظام الصفي كطريقة المحاضرة في التعلم واستخدام العقاب الجسدي والتعنيف في معالجة المسائل النظامية لا تزال مثابرة في تعليمنا المدرسي بالرغم من المحاولات المتكررة من المربين المحدثين . والسبب الرئيسي في رأينا لهذا الاستمرار هو مركزية المسؤولية في الأسرة والمجتمع وطرق التوجيه المباشرة المتمثلة في الغالب بالالقاء والأمر والردع جسدياً أو لفظياً والتي يربّى بواسطتها صغار الأسرة . والمعلم الذي ينفق حياته في مثل هذه البيئة المباشرة وتتبلور شخصيته من خلالها لا يمكن بأية حال أن يتخلى عن هذه الخصائص والممارسات بسهولة نتيجة مناهج تدريبية متقدمة الجودة أساساً - تخطيطاً ومحتوى وتنفيذاً .

وكما هي الحال في معلومات وحقائق التدريس ، فان المجتمع كذلك يحدد

نوع التعامل والانشطة التعليمية المقبولة تربويا وخلقيا . وعلى هذا نلمس بأن العلاقة التي تربط المعلم بالتلميذ ، والاداري بالمعلم هي في طبيعتها رسمية ومباشرة ، وان المعلم بدوره كموجه للتربية الصفية يستثني أي نشاط لا ينسجم مع المبادىء الدينية والاجتماعية والخلقية العامة .

٧ - ان مدى توفر وتنوع وحداثة المواد التعليمية والتجهيزات المدرسية مرتبط بشكل مباشر بالحالة الاقتصادية والحضارية للمجتمع المحلي .

ومن هنا نرى الاختلاف الكبير في الوسائل والمواد التعليمية المستخدمة وخصائص المدارس المتوفرة بين مجتمع وآخر أو حتى بين بيئة اجتماعية وأخرى في المجتمع الواحد . فنوع وحداثة الوسائل التعليمية والتجهيزات المدرسية المتوفرة للتعليم العربي هي غيرها للتعليم الكنغولي والياباني والفرنسي والامريكي مثلا ، وذلك لاختلاف الحالة الاقتصادية والمستوى الحضاري الذي يتمتع به كل مجتمع . مع بعض الاستثناء دائما - حيث نرى في تعليمنا العربي بأن المجتمع قادر على سبيل المثال على توفير أجهزة متقدمة للفيديو والتليفزيون لاسره وعاجز في نفس الوقت عن توفيرها لتعليم ناشئته في المدارس المحلية !

نخلص إلى القول بأن المدرسة هي وكيلة المجتمع ووسيلته لتحقيق التطور والنمو والاستمرار ، وان المجتمع وثقافته يقرّران ما يجب ان يكون عليه التدريس والمنهج من أهداف ومعلومات وأنشطة مواد ووسائل تعليمية وتجهيزات مدرسية . تتلخص طبيعة الدور الاجتماعي الذي تقوم به المدرسة بالنقاط التالية(٨) :

١ - نقل ثقافة المجتمع والمحافظة عليها .
٢ - تنمية ثقافة المجتمع بما يتلاءم مع أهدافه العامة ومتطلبات استمرارة .
٣ - المحافظة على استمرار المجتمع كأمة مميزة لها هويتها ونظامها وكيانها الخاص .
٤ - تطوير شخصية الناشئة وتأنيسها وصقل إنسانيتها .

٥ ـ تحضير الناشئة للحياة البالغة الراشدة التي يمارسها المجتمع ويرضى عنها .

د ـ الجذور الثقافية للمنهج :

يمثل المنهج كعامل رئيسي في التربية المدرسية الأداة الحقيقية المباشرة لتنشئة صغار المجتمع . وهو بأهدافه ومعلوماته وأنشطته ما هو إلّا انعكاس لمختلف المثل والمعارف والمهارات التي يعتقد المجتمع بقيمتها وأهميتها العملية للنمو والاستقرار والاستمرار. وتُشكّل هذه العناصر الثقافية ـ المنهجية بحد ذاتها المعايير والمراجع التي يحكم المجتمع بواسطتها على صحة الأشياء أو خطئها ، خيرها أو شرها ، جمالها أو قبحها ، حقيقتها أو زيفها ، مناسبتها أو عدمه ، سواء كانت هذه الأشياء أو الأمور تتعلق بالاقتصاد أو السياسة أو التربية أو المعاملات الاجتماعية أو النشاطات الفنية والجمالية والفكرية .

والمنهج الذي يجسدّ في العادة جملة المعايير التقيمية اعلاه أو ما يطلق عليه بالمحتوى الاخلاقي للمجتمع يعرف بمنهج الثقافة أو التربية العامة Common Culture Or Education Curriculum . أما المنهج الذي يجسد الخصوصيات الثقافية فيطلق عليه بمنهج التربية الخاصة Special Education Curriculum كمناهج المتفوقين والمعوقين ، والمناهج المهنية واللغوية وغيرها[٩] .

والمنهج سواء كان للتربية العامة أو الخاصة هو وليد المجتمع وصنع ثقافته . ومن هنا نرى أن اختلاف المعطيات الثقافية بين المجتمعات العالمية يؤدي تلقائياً إلى تنوّع مناهجها واختلاف عناصرها من أهداف ومعلومات وأنشطة عن بعضها البعض[١٠] .

ويؤكد دوركـايم Durkheim عالم الاجتماع الفرنسي العلاقة الحميمة اعلاه التي تربط المنهج بالمجتمع بقوله[١١] : ان المهمّة المركزية للتعليم ـ وبالتالي للمنهج ـ تتمثل في تحضير الفرد للحياة الاجتماعية الراشدة ، وذلك بتطوير عدد من الخصائص والصفات والقدرات الفكرية والخلقية والجسمية التي يتطلبها

المجتمع بوجه عام والبيئة المحلية بشكل خاص . ويرى دور كايم كذلك أن من حق كل بيئة محلية أن تعدّ ناشئتها بما يلائم من قيم وكفايات وعادات لضمان تقدمها واستقرارها .

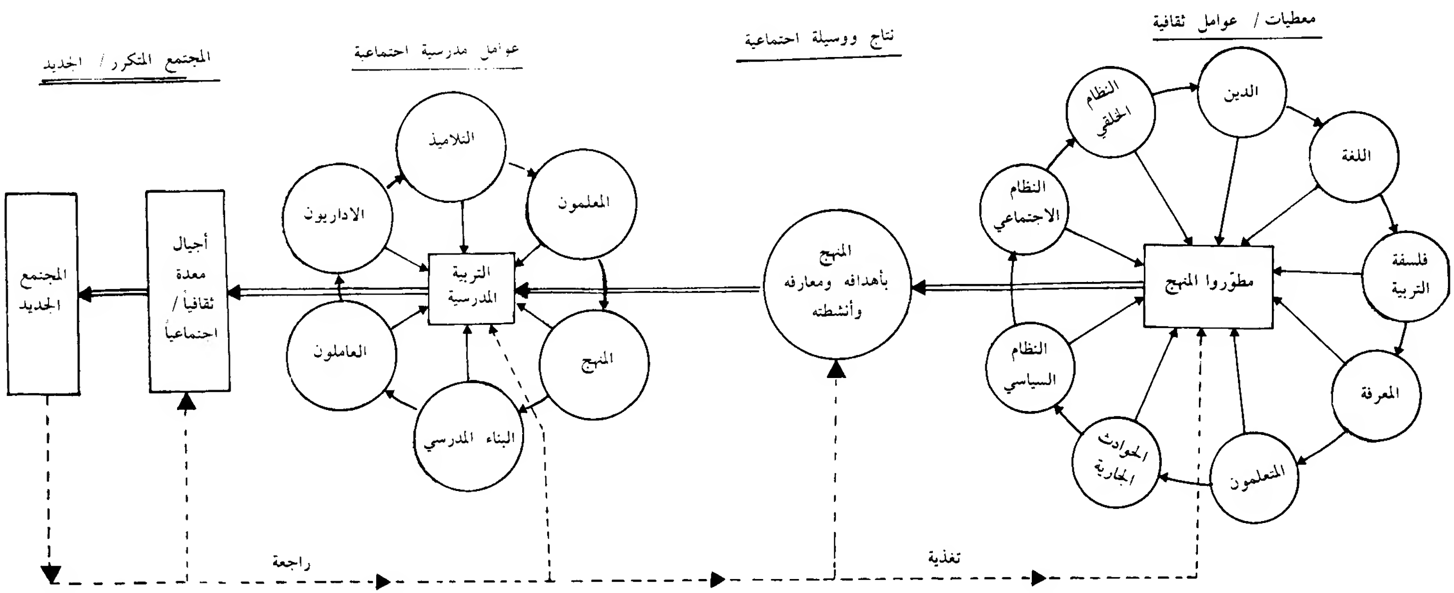
ان ما تعنيه مبادىء دور كايم الاجتماعية للتعليم هو تبنيه لمناهج مختلفة ان دعا الأمر ذلك ، يتفق كل منها مع الخصائص والمعطيات الثقافية لكل بيئة أو فئة أو طبقة محلية . ويجدر التأكيد هنا بأن المنهج حتى يستطيع تطوير الصفات والقدرات اللازمة للمجتمع وحتى ينسجم أيضاً مع معطياته الثقافية يتوجب أن يكون نفسه نتاجاً اجتماعياً ووسيلةً أمينة يحقّق بها المجتمع المحلي ذاته . يمكن توضيح الجذور الثقافية للمنهج ومفهومه كنتاج ووسيلة اجتماعية بالرسم التالي :

هـ - دور المنهج في النمو الثقافي للمجتمع :

ان المنهج كما بينا بالتو هو أداة ثقافية أوجدها المجتمع لتكرار ذاته ولنموها عند الحاجة . وفي المجتمعات المستقرة التي تخبر تغيراً محدوداً أو بطيئاً في ثقافتها - أي في المجتمعات التي تفوق عمومياتها كثيراً عن بدائلها أو متغيراتها الثقافية ، فان مهمة المنهج تصبح محدودة وسهلة في المحافظة على الاستمرار الاجتماعي وتحقيق بعض التجديد اللازم في الهويّة الإجتماعية .

أما في المجتمعات التي تواجه تغيراً حاداً ومستمراً بسبب ازدياد عدد بدائلها الثقافية ، فان مهمة المنهج في النمو الثقافي وحفظ التوازن، والإنتقال السلس من مرحلة إلى أخرى تصبح عصيبة وحاسمة لحياة مثل هذه المجتمعات ، إذا أريد لها بالطبع عدم التفسخ وعدم الانحلال(١٢) .

ويجب ان لا ينحصر دور المنهج كما هو ممارس تقليدياً في نقل ثقافة المجتمع للاجيال المتتابعة ، بل يتوجب أن يتعداه إلى إعدادهم نفسياً ومادياً للتغير الثقافي ، وتحضيرهم بالكفايات العملية اللازمة لاحداثه ، وتوجيه أهدافه ونتائجه لصالح الفرد والمجتمع في آن واحد . بمعنى آخر ، يجب أن يهتم المنهج بجانب نقل الثقافة المحلية ، بتطوير اجيال واثقة بنفسها وبقُدراتها في مواجهة



شكل ٤ ـ ٦ : المنهج كنتاج اجتماعي ووسيلة مباشرة يحقق بها المجتمع ذاته ويكررها .

التغيّر وتحويله من ظاهرة هدامة أو سلبية إلى أخرى بناءة هدفها استمرار المجتمع وثقافته المحلية وتقدمها في مختلف المجالات الحضارية[١٣] .

ويمكن للمنهج القيام بدور فعال في النمو الثقافي للمجتمع بمراعاته للاستراتيجيات والمبادىء التالية :

١ ـ يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع بتبنيه للأهداف التربوية العامة للمجتمع والعمل على تحقيقها بالمعلومات والخبرات والأنشطة الإجتماعية المناسبة .

٢ ـ يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع بتبنيه للتقاليد والمثل والمعتقدات ونماذج التعامل اليومي التي يقبلها معظم أفراد المجتمع ويشتركون في تطبيقها ـ أي بتبنيه للعموميات الثقافية القديمة والمستحدثة ، ودمجها معا بصيغ تربوية يسهل تقبلها وتعلمها .

٣ ـ يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع بتبنيه للاساليب التدريسية الجديدة التي تتطلبها التغيرات الثقافية الجارية .

٤ ـ يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع بتبنيه للاساليب والمعايير التقييمية الجديدة التي تتطلبها التغيرات الثقافية الجارية[١٤] .

٥ ـ يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع بالتركيز على بناء الفرد واصلاحه واظهار الدور الذي يمكن أن يقوم به لنفسه ولمن حوله في نمو ثقافة الامة وتطوير حضارتها[١٥] .

٦ ـ يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي بتجسيده للحاجات والرغبات الوظيفية التي سيقوم بها المتعلمون أو المتوقعة منهم في المستقبل . عندئذ لا ينتج المنهج أفرادا قادرين على مواجهة الظروف الاجتماعية والاقتصادية الجارية فقط ، بل أيضا اكفاء مؤهلين للمحافظة على إستمرار واستقرار الحياة الاجتماعية ، وتنميتها والعمل الجاد لتقدمها .

٧ ـ يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع بتزويده الناشئة باستراتيجيات ومبادىء عامّة لمواجهة وحل مشاكلهم اليومية المختلفة . وأن يدربهم على استعمالها في مواقف حياتية واقعية ، حتى تتشكل لديهم عادات منتجة يستطيعون استخدامها تلقائيا في حياتهم ، وفي الاستجابة لمتطلبات مجتمعهم وثقافتهم المحلية(١٦) .

٨ ـ يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع بتعليمه الناشئة انظمة المجتمع وأحكامه وآدابه وعلومه ، ثم تدريبهم بعناية وجدّية على ممارستها حتى يتكون لديهم شعور أصيل وواقعي بمدى صلاحيتها وفائدتها العامة ، ومن ثم ادخال التعديلات والتجديدات اللازمة عليها للتغلب على مآخذها ولرفع كفايتها الاجتماعية(١٧) .

٩ ـ يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع باحتوائه غالبا على مبادىء المعارف وعمومياتها دون الحشو والتفصيل . ان الانسان الحالي يعيش ما نسميه بعصر « تفجر المعرفة »، الامر الذي يحتم على المناهج حصر محتواها في المهم من المعلومات مع التحقق المستمر من صلاحيتها وتجديدها نظرا للتغيّر الدؤوب في طبيعة المعرفة وحدودها الناتج عن الثورة العلمية والتقنية المعاصرة .

١٠ ـ يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع بالاستجابة المرنة لروح العصر ومجرياته وتجسيد ذلك في معلوماته وأنشطته المختلفة ، دون اخلال بالنموذج العام للحياة الاجتماعية / الثقافية . يتوجب من المنهج تبعا لهذا الانتقاء السليم لتطورات العصر التقنية ولمجرياته الاجتماعية والسياسية والعلمية والاقتصادية التي تلائم طبيعة الثقافة المحلية ويسهل استيعابها ودمجها فيها دون إحداث كثير من البلبلة والتذمر الشعبي . ان الانجازات الحديثة في مجالات الكمبيوتر ووسائل الاتصال وغزو الفضاء هي أمثلة محدودة مما يمكن أن يهتم به المنهج بمختلف مستوياته التعليمية المدرسية في هذا المجال(١٨) .

١١ - يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع بطرحه للمشاكل والاهتمامات الاجتماعية الجارية التي تشغل حياة المجتمع وأجياله المتنوعة ومناقشتها موضوعياً من خلال توفير معلومات وخبرات وأنشطة تربوية خاصة بكل منها . لا يشجع المنهج بهذا على تهدئة القطاعات المتذمرة من المجتمع ، بل على تنمية وعيها وتفهمها الحقيقي لما يجري في الواقع ، ومن ثم تحفيزها للمساهمة الايجابية في استقرار المجتمع وتقدمه[١٩] . ان معظم مناهجنا حتى الآن قد عمدت إلى التهرب من مواجهة الواقع وطرح قضاياه الحساسة ، أو التغاضي عنها للتركيز بدل ذلك على حشو المقررات الدارسية بالمعلومات الاكاديمية التي قد لا تهم الشبيبة بشيء سوى كونها متطلبات اجبارية يجب تعلمها (ثم نسيانها عند الانتهاء من الاختبار او السنة الدراسة) ، أو لأنها تتعلق بدراسات جامعية من المحتمل قيامهم بها في المستقبل البعيد . ان عدم تجسيد كثير من المناهج العربية لمجريات الواقع الاجتماعي ومشاكله واهتماماته وحاجاته يشكل خطيئة مدمرة من جانبها (من جانب مطوريها في الحقيقة) ، الأمر الذي يتوجب الإلتفات اليه ومعالجته قبل فوات الآوان .

١٢ - يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع بتطويره لدى الشبيبة المتعلمة كفايات ذاتية (هوايات) يستطيعون بواسطتها الاستعمال المنتج لوقت فراغهم . ان الانسان العربي ، بسبب ما مرّ به من حوادث ومعاناة عبر التاريخ يعيش وقت فراغ كبير لا يشغله كما هو ملاحظ في البناء والتقدم الفردي / الجماعي ، بل في الغالب للهروب من واقعه ومشاكله .

وما شوارع المدن العربية المليئة دائماً بالمارة والمتسكعين ، والمقاهي العامة المزدحمة في كل وقت ومكان ، الاّ دلائل مباشرة على عدم قدرة مناهجنا الرسمية في توجيه الشبيبة للاستخدام المثمر لوقت فراغها ، واغفالها عن تطوير الكفايات الادراكية والقيمية والحركية الضرورية لذلك .

١٣ - يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع بتوفيره

للمتعلمين معلومات وخبرات علمية موضوعية تخص مختلف الايديولوجيات والصراعات السياسة التي تسود المجتمع على الصعيد الرسمي والسرّي ، معمقاً لديهم في نفس الوقت حب الوطن والمشاركة في تطويره وتقدمه اجتماعيا وعلميا وعسكريا واقتصاديا مهما كلفهم ذلك من ثمن .

ان تغاضي المناهج في التربية العربية (او خوفها) من مناقشة الايديولوجيات السياسية وتياراتها لا يساهم في استقرار ونمو الحياة الاجتماعية والثقافية المحلية كما يُعتقد ، بل يؤدي في الغالب إلى زعزعتها وتغييرها إجتهادياً دون تخطيط عن طريق جماعات غير مؤهلة أو غير متخصصة . أو قسرياً بواسطة قوى غريبة أو خارجة عن القانون / الإرادة الجماعية العامة .

١٤ - يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع بغرسه في المتعلمين مبدأ التسامح وتفهم حق الغير في الاختيار والتفكير والعمل ، طالما كان ذلك لا يتعارض مع أحكام الحياة والمصلحة الاجتماعية العامة . ان توفير المنهج لخبرات من هذا النوع وتدريب الناشئة عليها قد يخفف تدريجيا من سلبيات المركزية المتشددة التي تسود مختلف جوانب حياتنا ، وتهدد كثيراً من الطاقات الجادّة او تعوقها وتعرقلها .

كما تُخَلِّص افراد المجتمع من التنافس الشخصي المزاجي وتشجع فيهم آخر موضوعياً مُنتجاً قائماً على التخطيط والرغبة، والقدرة الذاتية في المشاركة الايجابية والبناء الاجتماعي العام(٢٠) .

١٥ - يستطيع المنهج المساهمة البناءة في النمو الثقافي للمجتمع بحفظ التوازن بين جميع القوى المؤثرة في المجتمع بحيث لا يسمح لاحدها (بواسطة مطوري المنهج بالطبع) بالتسلّط على مجمل معلوماته وأنشطته على حساب المتطلبات والحاجات الواقعية للجهات الاجتماعية الأخرى . يتوجب من المنهج في مثل هذه الحالة الاستجابة المرنة لمختلف الحاجات الثقافية ، والتوفيق بينها ، والانتقاء من التقاليد والعناصر الثقافية ما هو عام ومفيد وشامل - ما يمثل رغبة

وأسلوب حياة أكثر الفئات الاجتماعية ، حيث يؤدي هذا مستقبلاً إلى توحيد هذه القوى ولمِّ شملها وصهرها معاً في بوتقة واحدة لتحقيق الصالح والتقدم الاجتماعي العام[٢١] .

أما إذا رأى المربون لسبب من الاسباب حاجة لتغيير مباشر لثقافة المجتمع ، فإن بإمكان المناهج مراعاة الاستراتيجيات والمبادىء التالية[١٢] .

١ ـ تجسيد المناهج الدراسية للبدائل الثقافية المرغوبة والعمل على تعليمها الفوري جماعياً في المدارس والمؤسسات التربوية الأخرى .

٢ ـ تغيير القيادات التربوية من معلمين واداريين واستبدالها بأخرى تحبذ التغيير وتقدر على تحمل مسؤولياته .

٣ ـ تأسيس نظام ثقافي جديد مع تكريس كافة الطاقات والوسائل البشرية والعلمية والدعائية بما ذلك المناهج الدراسية لنشره بين افراد وجماعات أفراد المجتمع وتعليمه لهم .

٤ ـ مراعاة الشمول في التغيير الثقافي الذي تتبناه المناهج ، بحيث يصعب على الجهات المعارضة (والمتعارضة في نفس الوقت) التركيز على جانب واحد دون الآخر ، أو مقاومتها له ، لاحتوائه على مبادىء محبذّة لديها جميعاً. مؤدياً بهم كبر المسؤولية وتعددها في النهاية والشعور بالحيرة والتردد الى التخلي عن مقاومة التغيير او عرقلته ثم القبول التدريجي لما يجري في الواقع .

٥ ـ احتواء المناهج للمواقف الاجتماعية المثيرة لعدم الارتياح والاختلاف في الرأي والمناقشات الجدلية العامة ، مع تطوير ميول خاصة لدى التلاميذ لتحبيذ التغيّر الذي تدعو إليه هذه المواقف واعدادهم نفسياً وتربوياً للمبادرة والمساهمة الجادة في احداثه .

و ـ الخلاصة :

الثقافة هي مجموع ما يميز فئة من الناس من أساليب فكر وعادات ومثل

وقيم ودين وفنون ومهارات ورياضات وقصص شعبية وأبطال وموسيقى وأنظمة أسرية وسياسية واقتصادية ومواصلات وادوات وعمران . وتتكون أيّ ثقافة من ثلاثة انواع من العناصر : عموميات خاصة بمجموع الشعب ، وخصوصيات مرتبطة بطبقة او فئة محدّدة منه ، وبدائل تهم أفراداً متفرقين فيه . هذا وتتميز ثقافة اي مجتمع عادة بعمومياتها وخصوصياتها فقط دون بدائلها .

وبالرغم من بعض التحول السلبي الظاهري الذي يعتري الثقافة العربية بوجه عام ، الا أن توفر الدين الاسلامي وعراقة الانسان والتاريخ العربي وقدسيّة الأرض العربية ، قد ساعدت على جعل الثقافة العربية الاسلامية مستقرة أصيلة بمكوناتها وممارستها عبر العصور . وان ما نلحظه من تغيّر في الواقع ينحصر بدرجة رئيسية في الجوانب المادية للثقافة العربية .

والثقافة هي البوتقة التي يصنع فيها المجتمع شخصية افراده ويمنحها الخصائص والصفات المميزة عن شخصيات الأفراد في الامم والثقافات الأخرى . ويعد المجتمع عادة ناشئته ثقافياً عن طريق ثلاث وسائل : الأسرة حيث التربية الثقافية المباشرة والقسرية ، والملاحظة المفتوحة حيث التربية الفردية التطوعية من خلال النسخ والتقليد ، ثم المدرسة والمؤسسات التربوية حيث التربية الرسمية المقننة .

ولما كان المجتمع لا يستطيع ممارسة سلطة مباشرة على التربية الاسرية والمفتوحة ، فقد ركز على المدرسة لتكون وكيلة له ووسيلته للنمو والتغير الثقافي . فهي بعامليها ومناهجها ومكوناتها نتاج اجتماعي وعنصر ثقافي في آن واحد ، وهي بالتالي قادرة (أو هكذا يؤمل) على نقل ثقافة المجتمع والمحافظة عليها وتنميتها ، وتطوير شخصيات الناشئة وتحضيرها للحياة الاجتماعية الراشدة .

وكما أن المدرسة عنصر وكيان ثقافي ، فان المنهج بالمثل عنصر ثقافي . فهو بما يحتويه من أهداف ومعلومات وأنشطة نتاج اجتماعي واداة مباشرة يستخدمها المجتمع في تثقيف ناشئته وإعدادها بالكفايات الضرورية لاستمراره ونموه .

ويركز المجتمع على تطوير نوعين من المناهج : منهج التربية العامة الذي يختص بالعموميات الثقافية ، ثم منهج التربية الخاصة الذي يجسد حاجات ومتطلبات طبقة أو فئة أو جماعة أو حزب معيّن في المجتمع .

ويعلق المجتمع عادة على المناهج عامها وخاصها أهمية كبيرة في تطويره وتنمية ثقافته المحلية . وقد أوردنا في هذا المجال عشرين اقتراحا تساعد المناهج على تحقيق الدور الذي يتوقعه المجتمع منها .

ز ـ انشطة تطبيقية :

١ ـ عرفّ كتابياً في ثلاثة أسطر على الأكثر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ كل مصطلح مما يلي :

الثقافة ، العموميات ، الخصوصيات ، البدائل ، المدرسة ، منهج التربية العامة ، منهج التربية الخاصة ، المجتمع المستقر ، المجتمع المتحول . دوركايم .

٢ ـ هات ثلاثة أمثلة على الأقل من ثقافتك المحلية لكل من العموميات والخصوصيات والبدائل الممارسة فعلا في مجتمعك (يجب ان لا تقل صحة الاجابة عن ١٠٠٪) .

٤ ـ لقد حافظت الثقافة العربية الاسلامية بالرغم من المحاولات الخارجية المتكررة على استمرارها واصالتها . اذكر كتابيا بصحة لا تقل عن ١٠٠٪ العوامل التي ساعدت الثقافة العربية على تحقيق ذلك عبر العصور .

٥ ـ تصنع الثقافة المحلية شخصية الانسان المميزة عن أخيه في البيئات الأخرى . وضح هذا كتابيا وبالرسم وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٦ ـ يتعلم الفرد ثقافة المجتمع عن طريق ثلاث مراحل ، أذكرها كتابيا مع توضيح ما يتم في كل منها بصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٧ ـ وضح كتابيا وبالرسم وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ مكانة المدرسة وعلاقتها بالمجتمع .

٨ ـ ان المدرسة وكيلة المجتمع ووسيلته في النمو الثقافي ، اشرح كتابيا في ثلاث صفحات على الأكثر هذه العبارة وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ .

٩ ـ المنهج هو نتاج اجتماعي ووسيلة مباشرة يحقق بها المجتمع ذاته ويكررها ، وضح كتابيا وبالرسم هذه العبارة على أن لا تقل صحة الاجابة عن ٩٠٪ .

١٠ ـ يقوم المنهج بدور هام في النمو الثقافي لأي مجتمع ، ما هي المبادىء والاستراتيجيات التي يمكن أن يراعيها المنهج في مجتمعك لتحقيق نمو بناء للثقافة المحلية (الاجابة كتابية وبصحة لا تقل عن ٨٠٪).

الفصل الخامس

علم النفس والمتعلمون
مبادؤهما وتضميناتهما للمنهج

أ - المقدمة .

ب - التعلم - مفهومه وانواعه ومراحله .

١ - مفهوم التعلم .
٢ - انواع التعلم .
٣ - مراحل التعلم .

ج - نظريات التعلم - أنواعها وتضميناتها للمنهج .

١ - نظرية القوى العقلية .
٢ - نظرية الترافق/ الترابط .
٣ - النظرية الجشتالتيه .
٤ - النظرية الوراثية .
٥ - النظرية الانسانية .

د - الذكاء - أنواعه ومستوياته وتضميناته للمنهج .

١ - أنواع الذكاء .

٢ ـ مستويات الذكاء .

٣ ـ تضمينات الذكاء للمنهج .

هـ ـ تطوّر الطفل ـ أنواعه ومبادؤه وتضميناته للمنهج .

١ ـ تطور اللغة عند الطفل .

٢ ـ تطور إدراك الطفل .

٣ ـ التطور الاجتماعي/ الخلقي للطفل .

٤ ـ التطور الحركي للطفل .

و ـ تحويل التعلم ـ مبادؤه وتضميناته للمنهج .

ز ـ تحفيز التعلم ـ مفهومه وأنواعه وتضميناته للمنهج .

ح ـ المتعلمون ـ خلفياتهم وخصائصهم كأصل للمنهج .

ط ـ الخلاصة .

ي ـ أنشطة تطبيقية .

الفصل الخامس

علم النفس والمتعلمون
مبادؤهما وتضميناتهما للمنهج

أ ـ المقدمة :

بينما تقوم الفلسفة (الفصل الثاني) والحوادث التاريخية الجارية التي يمرّ بها المجتمع (الفصل الثالث) بتحديد نوع الانسان المطلوب الذي سيقوم المنهج بصنعه خلال مرحلة معينة من حياته ، ثم إنتقاء ما يحقق هذا الانسان بعدئذ من عناصر ثقافية ومعرفية (الفصلان الثاني والرابع) ، فإن المتعلمين ومبادىء ونظريات علم النفس المختلفة[1] تخدم كمصفاة تمر عبرها بيانات المنهج الثقافية والمعرفية ، ليتم تنخيلها وتنقيتها وتعديلها بالحذف والاضافة لتتلاءم لغة ومستوى صعوبة ورغبة مع خلفيات التلاميذ وخصائصهم المتنوعة ، وما تتطلبه مبادىء ونظريات علمي النفس والنفس التربوي من تسلسل واجراءات وانشطة .

وفي هذا الفصل ، سنناقش عدداً من مبادىء ونظريات علم النفس المتصلة بصناعة المنهج كمفهوم التعلم الانساني ونظرياته والذكاء وعلم التطور ، ومبادىء تحويل التعلم وتحفيزه ، ثم المتعلمين الذين سيقومون بدراسة المنهج . مبيّنين في كل مناسبة ما يشير إليه كل واحد من تضمينات لمحتوياته من معلومات وانشطة وتقييم .

ب ـ التعلم ـ مفهومه وأنواعه ومراحله

١ ـ مفهوم التعلم :

لقد اختلفت مفاهيم التعلّم باختلاف المربين وما يتبناه كل منهم من فلسفة تربوية ونظرة خاصة للتعلم الانساني نفسه . وفيما يلي بعض من هذه المفاهيم/ التعاريف :

□ التعلم كمفهوم نفسي هو طاقة كامنة يشعر بوجودها التلميذ وتجسد لديه فكرة أو عاطفة أو حركة جديدة كلياً أو جزئياً عما يمتلكه في السابق[٢] .

□ التعلم هو عملية تغيير للنماذج السلوكية للتلاميذ[٣] .

□ التعلم هو اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة .

□ التعلم هو تعديل للسلوك الانساني الناتج عن خبرة فردية لبيئة محددة[٤] .

□ التعلم هو مجموع التغييرات السلوكية التي تحصل نتيجة خبرة يمر فيها التلميذ[٥] .

٢ ـ أنواع التعلم :

لقد تعارف المربون على انواع تقليدية للتعلم هي بشكل عام : تعلم ادراكي ـ فكري ، تعلم حركي ـ مهارات حركية ، ثم تعلم قيمي ـ مهارات خلقية واجتماعية .

وقد فصل بعض الكتاب انواع التعلم الرئيسية أعلاه الى قدرات أو مهارات فرعية متنوعة ، سنأتي على ذكرها في القسم الثالث ـ مكونات المنهج .

٣ ـ مراحل التعلم :

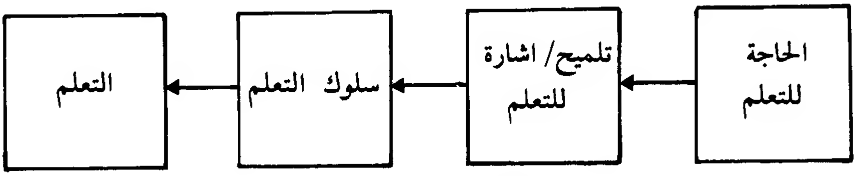
يتم التعلم الانساني[٦] في اربعة مراحل متتابعة هي :

□ شعور التلميذ بأنه يريد أو يرغب شيئاً ، وهذا متمثل فيما يسمى بالحافز أو الحاجة للتعلم .

□ ملاحظة التلميذ لاشارة او منبه توجهه أو ترشده للتعلم .

□ قيام التلميذ بعمل او سلوك محدد لتحقيق ما يريد او يرغب من تعلم .

□ حصول التلميذ على الشيء الذي يريده وهو في مناسبتنا الحاضرة ـ التعلم. تبدو مراحل التعلم اعلاه بالرسم كما يلي :



شكل ٥ ـ ١ :
رسم توضيحي لمراحل التعلم

ح - نظريات التعلم ـ أنواعها وتضميناتها للمنهج .

ستعرض هذه الفقرة باختصار مبادىء خمس نظريات للتعلم وتضمينات كل منها لاهداف ومعلومات وانشطة المنهج .

١ ـ نظرية القوى العقلية :

بالرغم من اختفاء هذه النظرية Faculty Psychological Theory في مجالي التربية وعلم النفس ، الا أنه لا زال لها أنصار في بعض الدوائر العلمية والتربوية ، ممارسين بهذا بعض التأثير على التربية ومناهجها المدرسية .

وبينما برزت هذه النظرية(٧) بشكل واضح في التربية في أواخر القرن التاسع عشر الماضي ، الا أن جذورها ترجع في الحقيقة الى الفيلسوف اليوناني أرسطو حين رأى بأن العقل يتكون من خمسة عوامل او قدرات هي : قوة الجسم الخاصة بالنمو ، وقوة الرغبة ، وقوة الاحساس ، وقوة الحركة ثم قوة التفكير .

وعندما درس العرب المسلمون مظاهر الحضارة اليونانية(٨) أخذوا عن فلاسفتها ومربيها مبادىء التفكير والتعلم . فقد رأى اخوان الصفا على سبيل المثال الدور الهام الذي تقوم به الحواس في التعلم ، ثم أهمية المراس والمثابرة في تكوين العادات والخصال المقبولة مثل السؤال والصمت والاستمتاع والتفكّر والعمل وكثرة الذكر والتواضع .

أما الغزالي فيقول بأن « الانسان اذا تعلم وارتـاض بالعلم اصبح يفكر فيما تعلمه وانفتح له باب الغيب » ، حيث يُمثّل نهجه التربوي هذا جوهر الفلسفة الانسانية العقلية لأرسطو نفسه (أنظر الفصل الثاني) .

وجاء جون لوك المربي والفيلسوف الانجليزي في القرن السابع عشر ، مكرراً ما دعا اليه سابقوه اليونان والعرب المسلمون بخصوص دور الحواس في تكوين المعرفة والقوى العقلية الانسانية . وقد أحيت دعوة لوك هذه من جديد اهمية التربية العقلية التي تهدف الى تقوية وتطوير القوى العقلية عن طريق الممارسة والتمرين ، مؤديا هذا الى زيادة القدرة الذكائية لدى التلاميذ .

وفي اواخر القرن الماضي ، قام علماء النفس بتفصيل ظاهرة القوى العقلية الانسانية ، حيث بلغت نتيجتئذ احدى عشر هي : الانتباه والتمييز الحسي والملاحظة والذاكرة والتصور والتعميم والحكم والشعور والاخلاقيات والارادة والقيم . وقد أدى قبول هذه النظرية في التربية بالمنهج الى :

- تجسيده للتربية العقلية وما تتطلبه من أنشطة وممارسات فكرية خاصة .
- تركيزه على الرياضيات والفلسفة واللغات لتنمية قوى المنطق والتفكير والتذكر بوجه عام .
- استعماله المكثف للتكرار والتسميع والاستظهار نظرياً وعملياً لتطوير القدرات العقلية وتركيزها لدى التلاميذ ، ولرفع درجة ذكائهم .

٢ ـ نظرية الترافق/ الترابط .

يفيد جون واتسون بأن السلوك ، لا الشعور او العقل ، يجب أن يكون محل عناية علم النفس . ويدعو واتسون بهذا ـ معتمداً الى حدٍ كبير على مفهوم الانعكاسات العصبية لنظام الجسم الانساني ـ تطوير علم النفس على أساس دراسة الاستجابات الفردية للمنبهات الخارجية Stimulus - Response .

والسلوك الانساني حسب رأيه هو نتيجة لعملية التعلم ، نافياً نتيجتئذ اي اثر للوراثة في تكوين السلوك الفردي . وقد قال واتسون مرة بأنه اذا اعطي مجموعة من الاطفال ، ثم منح حرية كاملة للتحكم في بيئتهم المحيطة ، فإنه يستطيع أن يجعل منهم أي نوع من الافراد البالغين سواء كان هؤلاء محامين او ميكانيكيين او خارجين عن القانون .

ومهما تكن آراء واتسون بخصوص فهم السلوك الفردي ، فإنه كلا من ثورندايك وسكينر ليمثلان محور المدرسة السلوكية ، بما وضعاه من قوانين ونظريات نفسية حاولت ان تجد ايجابيات او تفسيرات محددة لأنواع متعددة من السلوك ، مما كان لها أثرها العميق على عملية التعلم الانساني فيما بعد .

ونظريات ثورندايك وقوانينه في التعلم ، بالرغم من اعتمادها على مفهوم المنبه والاستجابة (S -R) ، إلا أنها حاولت التوسع في ذلك متعدية الصبغة الميكانيكية البحتة لنظريات واتسون .

يؤكد ثورنداريك في نظريته الاساسية ـ الاتصالية Connectionism أن عملية التعلم الانساني تتم عن طريق تشكيل قنوات موصلة بين المنبه والاستجابة . ويربط ثورنداريك قدرة الفرد على الاتصالية وتنوعها وسرعتها لديه بذكائه . فهو يقول مثلاً : « بقدر ما نتعلم ، بقدر ما نملك من اتصالات عقلية . وبقدر ما نملك من اتصالات عقلية (صحيحة ومفيدة) بقدر ما نكون أذكياء ومثقفين » .

أما القانون الرئيسي لثورندايك والمسمى بقانون الأثر/ النتيجة Law of

Effect ، فيلخص السلوك التعليمي للفرد بنوعين : السلوك المرضي وغالباً ما يتكرر ، والسلوك غير المرضي وغالبا لا يتكرر . وإن لهذا القانون اهمية خاصة في مجالي التعلم والتعليم، حيث يميز بين المرضيات أو كمحفّزات لعملية التعلم، والمثبطات التي تؤدي عادة الى نسخه او اعاقة حدوثه . وعلى العموم ، فقد اوجد قانون الاثر هذا أجوبة وتفسيرات مفيدة لعملية التعلم وبعض مشاكلها العامة .

ولثورندايك قوانين اخرى حاولت تفسير انواع مختلفة من السلوك الانساني . وفي الحقيقة يعتبر ثورندايك إمام السلوكيين وكبيرهم ، حيث لم تعد نظريات سكينر وغيره من علماء السلوك سوى اشتقاقات للفكر والنظريات الثورندايكية . وبالرغم من هذا ، فإن لسكينر بالذات مكانة خاصة في التربية ، كما لنظرياته واجراءاته السلوكية من آثار عميقة على مفاهيم تكوين السلوك والعادة والتعديل السلوكي وجداول تعزيز/ تقوية التعلم او السلوك . وقد انعكست هذه الآثار النفسية على بعض طرق التدريس ، والتدريس العلاجي وكيفيات تشكيل او نسخ العادات الانسانية(٩) .

وإن اهم التضمينات التي تشير اليها نظرية الترافق/ الترابط السلوكية هي ما يلي :(١٠)

☐ إن المنهج يتكون من معلومات وخبرات وانشطة مبوبة في وحدات او خطوات صغيرة يسهل تعلمها من التلاميذ .

☐ إن معلومات وخبرات وأنشطة المنهج عبارة عن منبهات Stimuli واستجابات Responses يثير بعضها بعضا ويعززه . ومن هنا تطور في الواقع مفهوم التعليم المبرمج وآلاته ومناهجه المعروفة .

☐ إن خطوات كل وحدة منهجية او فقرة منه تتركز حول قدرة او مهارة قام المربون في الاساس بتحليلها وتحديد مكوناتها ، ثم ترتيبها على شكل سلوك متسلسلة يؤدي قيام التلاميذ بها جميعاً الى تعلمهم للمهارة او المهمة المطلوبة .

يطلق على هذا الاجراء التربوي الآن بتحليل المهارة او المهمة ـ Skill/ Task Analysis .

□ إن المعلومات والخبرات والانشطة المنهجية تغلب عليها الطبيعة العملية ، حيث يبدي التلاميذ سلوكياً الاستجابة المطلوبة للمنبه المقدم اليهم عادة .

□ إن الطرق والأساليب التعليمية السائدة تتمثل في الغالب بالتكرار والتسميع والاستظهار والتمرين ، مستخدمة مفاهيم نفسية كالتحفيز والتلميح والتعزيز Reinforcement ، والتفريد وطرق ومواد وآلات التعليم المبرمج .

□ إن التقييم التربوي بمختلف أشكاله وأنواعه وأهدافه يمثل عنصراً اساسياً وشاملاً في المنهج ، وعملية موجهة دائمة لتعلمه .

٣ ـ النظرية الجشتالتيه :

بينما أرجعت نظرية الترافق عادات الفرد وسلوكه لعملية التعلم الخارجي ، أكدت النظرية الجشتالتيه دور الفرد في تكوين سلوكه وتحديد نوعيته .

يؤكد علماء هذه النظرية ـ كولر Kohler وكوفكا Koffka وليوين Lewin وكلهم ألمان ، بأن القدرة على حل المشاكل الحياتية تنتج عادة من خلال التبصر . وإن القدرة الادراكية للفرد هي العامل الاساسي في عملية الادراك الحسي Perception وصنع القرارات الشخصية والاستعمال العقلي للمعلومات وطبيعة الفهم والتعلم والتذكر الانساني .

والحق يقال بأن النظرية الجشتالتيه بما تمتاز به من إجمال لعملية التعلم ، واعتبار لكافة العوامل التي قد تؤثر عليها ، تعد من اهم النظريات النفسية المتعلقة بالتربية المدرسية ، حيث كانت هذه الخاصية السبب الرئيسي في استمرار النظرية الجشتالتيه واستغلالها المتواصل في عمليات التعلم والتعليم حتى الآن(١١) .

أما تضمينات النظرية الجشتالتيه للمنهج ، فمن أهمها ما يلي :[١٢]

□ إن المنهج يجسد تنوعا واسعا من الاهداف التربوية التي تتطلب تطوير انواع متعددة من التعلم الفكري والاجتماعي والحركي .

□ إن المنهج يتكون من وحدات دراسية شاملة يمثل كل منها مفاهيم او كفايات او مهارات محددة مترابطة .

□ إن وحدات المنهج وعناصره متداخلة متسلسلة مع بعضها البعض من خلال علاقات حميمة يتشكل منها في النهاية كلاً متكاملاً مفيداً من الافكار او المعارف او المهارات لدى التلاميذ .

□ إن المنهج شامل لجميع المعلومات والانشطة والخبرات والعوامل البيئية المحتملة التي تتدخل في عملية التعلم ، سواء كانت هذه فكرية أو اجتماعية او عاطفية أو مادية محسوسة .

□ إن أساليب وطرق التعليم تعتمد بدرجة رئيسية على حل المشكلات والمشاريع دون التشجيع والتكرار والتمرين كما هي الحال في المناهج السلوكية .

٤ ـ النظرية الوراثية :

ترى هذه النظرية Genetic Theory أن التعلم هو عملية ذاتية داخلية تتمثل في نمو وتطور شخصية التلميذ[١٣] .

وترجع جذور هذه النظرية لأفلاطون وفلسفته الفكرية المثالية التي تنص على ان عقل الفرد او روحه قد خبرت قبل حلولها في الجسد كمال الأفكار ومثاليتها ، حيث يرث الفرد من هنا معرفته وادراكه .

وقد مارس فروبل تربوياً في القرن الثامن عشر النظرية الوراثية حين رأى التعلم كعملية إلهام او اظهار للطبيعة الفردية .

وأكد سيغموند فرويد مبدأ الوراثة في التعلم حين قال بأن الشخصية

الفردية هي شيء نام باستمرار ، وإن التعلم لا يتمثل في تراكم المعرفة لدى الفرد ، بل في تطوير نفسه كشخصية مميزة .

أما برونر وبياجيه في هذا القرن ، فقد أكدا نظرية الوراثة في تطور الادراك الانساني والتعلم ، حيث أن التلميذ ذاته هو محور التعلم واداته الاساسية . سيرد تفصيل لآراء الادراكيين هؤلاء في الفقرة التالية (هـ) من هذا الفصل .

إن ما تشير اليه النظرية الوراثية في التعلم من تضمينات منهجية تتلخص فيما يلي :

- إن المنهج شامل لكل المعلومات والخبرات والأنشطة الادراكية والاجتماعية والخلقية والحركية التي يتطلبها تطور التلاميذ في مرحلة من مراحل نموهم .
- إن المنهج بأهدافه ومعلوماته وأنشطته يجب أن يتوافق مع مرحلة التطور التي يعيشها التلاميذ .
- إن المنهج يركز على تطوير الشخصية الفردية دون حفظ المعلومات او تعلمها لذاتها .
- إن المنهج وأساليبه وانشطته توفر حرية وفرصاً فردية للتلاميذ لتعلم وخبر ما تتطلبه شخصياتهم ورغباتهم .

٥ ـ النظرية الانسانية :

تطورت هذه النظرية النفسية Humanistic Psychology في الستينات من القرن الحالي كردة فعل للنظريات والآراء الميكانيكية التي تميزت بها مدارس علم النفس الاخرى كالسلوكية مثلاً .

وينتقد علماء هذه النظرية ـ آرثر كومب Combs وكارل روجرز Rogers وشارلوت بيولر Buhler وغوردن أولبورت Allport ، نظريات التعلم غير الانسانية لاعتمادها في الغالب على دراسة سلوك الجرذان والقردة والحمام وغيرها

من أنواع الحيوان لفهم سلوك الانسان وتعلمه . وإن علم النفس الحقيقي حسب رأيهم يجب أن يخص نفسه في دراسة الخبرات والشعور الانسانية ورؤى وسلوك الانسان ذاته في ظروف زمانية او مكانية محددة . كما يرفض هؤلاء العلماء ايضا فكرة تقسيم الفرد الى تفكير وشعور وجسم ميكانيكي مادي ، مُعتبرينه بدل ذلك كلية متكاملة تتفاعل معاً ويؤثر بعضها على بعض .

والتربية عند علماء النفس الانسانيين ، يجب أن تجد فرصاً لاستغلال طاقات الفرد المتنوعة ، وأن توفر لها المناخ المناسب لكي تنمو عقلياً وعاطفياً وحركياً .

كما يؤكدون بأن لكل فرد شخصية فذة يختلف بها عن سواه من الأفراد ، ولذا ، يجب التعامل معه تعليمياً وإجتماعيا على هذا الأساس(١٤) .

إن من أهم تضمينات هذه النظرية للمنهج ما يلي(١٥) :

□ إن المنهج يجسّد حاجات المتعلمين ورغباتهم من معارف وكفايات اجتماعية ومهارات حركية .

□ إن أنشطة المنهج الخاصة بالتعلّم والتعليم والتقييم يغلب عليها التنوّع والاختلاف باختلاف المتعلمين أنفسهم .

□ إن أنشطة المنهج يغلب عليها البحث والاستقصاء والكشف والممارسة الحرّة للبيئة .

□ إن المادة المنهجية الاساسية تتكون في الغالب من العناصر والمظاهر والممارسات الثقافية التي تميّز واقع التلاميذ .

□ إن المنهج منظم حول مجالات تهم المتعلمين وتتفق مع رغباتهم ، سواء كانت هذه المجالات أكاديمية علميه أو اجتماعية أو مهنية أم غيرها مما يتوفر في حياة التلاميذ وثقافتهم المحلية .

□ إن بيئة التعلم التي يتم فيها تنفيذ المنهج وتدريسه تمتاز بالواقعية

والرومانتيكية الطبيعية دون كثير من التقنية والتصنيع لهذه البيئة .

د . الذكاء ـ أنواعه ومستوياته وتضميناته للمنهج

١ . أنواع الذكاء :

هناك في علم النفس نوعان من الذكاء * : عام وهو قدرة الفرد العامة على التكيف مع البيئة باظهاره استجابات صالحة وفعالة تتمشى مع متطلبات الواقع . إن هذه الاستجابات قد تكون بطبيعة الحال فكرية أو اجتماعية أو سلوكية حركية .

أما النوع الثاني فهو الذكاء الخاص والذي يعرف أيضاً بذكاء القدرات الخاصة أو الاستعداد ، ويميل كثير من المربين الآن إلى الأخذ بهذا النوع من الذكاء ، لكونه أكثر واقعية وأدق قياساً من قرينة الذكاء العام . وترجع مبررات هذا الاتجاه في التربية وعلم النفس إلى الاعتقاد بأن كل فرد في المجتمع يمتلك بالتغاضي عن مستوى ذكائه العام ، نوعاً محدداً من القدرات التي تظهر لديه بصيغة سلوك أو عمل فكري أو اجتماعي أو مهني . فهناك على سبيل المثال قدرة عقلية أكاديمية ، وقدرة كتابية خاصة بأعمال السكرتاريا ، وقدرة ميكانيكية، وقدرة فنية ، وقدرة موسيقية ، ثم قدرة ابتكارية .

٢ . مستويات الذكاء :

للذكاء العام أو الخاص في رأينا مستويات مختلفة تبدأ بمستوى متدنٍ (أقل من ٢٠) يسمى به الأفراد بالمعتوهين ، وتنتهي بمستوى عالٍ (فوق ١٤٠) ويعرف الأفراد به كعباقرة .

ففي الذكاء العام ، هناك العبقري والذكي جداً والمتوسط في ذكائه والغبي والأحمق والمعتوه وغيرهم . أما في الذكاء الخاص فهناك العبقري أو الذكي جداً

---

* أنظر لمزيد من التفصيل الى كتابنا : تقييم التعلم ـ أسسه وتطبيقاته ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٠ ، الفصلين الخامس والسادس .

في الميكانيك أو الفن ، والمعتوه (مجازاً) في القدرة الكتابية أو الموسيقية . بمعنى أن هناك أفراداً يتمتعون بذكاء عالٍ في قدرة أو أكثر ، وذكاء متدنيا في أخرى أو أكثر .

وهكذا فإن استعمال مفهوم الاستعداد في التربية ، والحكم به على التلاميذ يعدُّ في رأينا أكثر إنصافاً وصدقاً من قرينة الذكاء العام .

يمكن تلخيص مستويات الذكاء المختلفة بالجدول التالي[١٦] :

جدول ٦ ـ ١ : ملخص لمستويات الذكاء الفردي

التصنيف	المدى الرقمي	
عبقري	١٤٠+	
ذكي جداً	١٢٠ ـ ١٣٩	
فوق المتوسط	١١٠ ـ ١١٩	
متوسط	٩٠ ـ ١٠٩	
أقل من متوسط	٨٠ ـ ٨٩	بطيء التعلم عموماً
غبي	٧٠ ـ ٧٩	
أحمق	٥٠ ـ ٦٩	يكون الفرد في هذه
أبله	٢٠ ـ ٤٩	المستويات ضعيف
معتوه	ـ ٢٠	العقل وغير قادر

٣ . تضمينات الذكاء للمنهج :

إن لمفهوم الذكاء وأنواعه ومستوياته تضمينات مباشرة للصناعة المنهجية تخطيطاً وتطويراً وتنفيذاً . وفيما يلي ملخص لهذه التضمينات :

□ صناعة المنهج أهدافاً ومعلومات وأنشطة بما يتوافق مع مستوى الذكاء العام للتلاميذ . وعلى هذا نرى مناهج خاصة بالمعوقين ذوي ذكاء تحت ٧٠ ،

وأخرى خاصة بالمتوفقين/ الموهوبين ذوي ذكاء فوق ١١٠ ، وثالثة للتلاميذ العاديين ذوي الذكاء المتوسط : ٩٠ ـ ١٠٩ .

□ تدريج المحتوى المنهجي من أهداف ومعلومات وأنشطة بما يتفق ومستوى ذكاء التلاميذ ويساعد على تنميته ورعايته خلال عمليات التعلم والتعليم .

□ تصنيف التلاميذ أو تبويبهم في مستويات دراسية تتفق مع طبيعة ومتطلبات المناهج المقررة لكل مستوى . حيث نرى هذا الأمر واضحاً فيما يسمى بالفصول (الصفوف) المدرسية كالاول والثاني . . . والخامس . . . والأول الاعدادي وهكذا . . .

□ تحديد التلاميذ ذوي القدرات الخاصة المتفوقة ، ثم توجيههم إليها وتنميتها بما يتفق من مناهج أكاديمية أو مهنية .

□ تحديد التلاميذ ذوي القدرات الذكائية العامة/ الخاصة المتدنية ، ثم تطوير مناهج تعليمية علاجية بهم .

□ تحديد مقدار الوقت اللازم نسبياً لتنفيذ الأهداف التربوية أو المنهج نفسه ـ تحديد الوقت اللازم للتعلم من خلال معرفة نوع ومستوى ذكاء التلاميذ .

□ تحديد التغيرات الملاحظة على سلوك وقدرات التلاميذ نتيجة لتعلمهم للمنهج ، مؤديا هذا عادة لتعديل الأخير بما يتوافق مع الخصائص الذكائية لأقرانهم في المستقبل .

هـ . تطوّر الطفل ـ أنواعه ومبادؤه وتضميناته للمنهج

تنمو شخصية الطفل وتتكامل عند تطورها المناسب في عدة مجالات لغوية وإدراكية وأجتماعية/ خلقية وحركية[١٨] . وفيما يلي لمحة موجزة عن كل واحد من هذه المظاهر مع تضميناته الخاصة للمنهج :

١ . تطوّر اللغة عند الطفل :

تتطور اللغة عند الأفراد من خلال عدة مظاهر هي :

□ **تطور قواعد اللغة ـ النحو والصرف** : وفيها يعطي الطفل جملاً مفيدة مميزا خلالها أثر كل مفردة لغوية على أخرى ، حسب وظيفتها ودورها في الجملة أو المناسبة .

وتتأثر القدرة القواعدية للطفل عادة بعدة عوامل منها : النماذج الذين يتعامل معهم كالوالدين والاخوة والأقران والمعلم ، ومدى توفّر فرص التمرين اللغوي الصحيح من خلال المحادثة ، ومقدار تعزيز السلوك القواعدي الصحيح من الأفراد المحيطين بالطفل ، بالاضافة للمرحلة الادراكية ونوع الذكاء السائد عنده .

وإن من أهم التضمينات المنهجية للتطوّر القواعدي هو : دراسة المختصين للكفاية القواعدية لدى التلاميذ والعمل على تحسينها أو تطويرها عندهم قبل اتخاذ قرار بتدريس المنهج .

□ **تطوّر المهارة اللفظية** : تتمثل المهارة اللفظية في قدرة التلاميذ على لفظ أو نطق المفردات اللغوية بصيغة واضحة صحيحة يفهمها الآخرون .

وبينما يمكن للتلميذ الذي يعاني من مهارة لفظية متدنية فهم المعلم والأقران وغيرهم ، إلاّ أن الصعوبة تكمن تربويا في عدم إدراكهم المناسب لما يقول ، وبالتالي إصدار حكم شخصي عليه بعدم استيعاب أو تعلّم المبادىء أو المفاهيم الدراسية المطلوبة .

إن أفضل الاجراءات التي يمكن للمعلمين اتخاذها في الحالات المتطرفة لضعف المهارة اللفظية هي توجيه أفراد التلاميذ لاختصاصيٍّ في الكلام ، أو طبيب جسمي أو الاثنين معاً للعمل على إزالة أسباب الضعف وتطوير المهارة اللفظية بشكل يساعدهم على تحصيل مقبول للمنهج .

□ **تطوّر المفردات اللغوية** : ويشمل هذا التطوّر معرفة أفراد التلاميذ للمفردات اللغوية ومعانيها ، ثم تأثير المعاني على علاقات المفردات بعضها مع بعض في الجملة أو العبارة ، وعلاقاتها كذلك بالأفعال وأنواع السلوك الانساني .

ولا يؤثر ضعف التلاميذ في المفردات اللغوية على مقدار نجاحهم في التعبير عن أنفسهم وحاجاتهم ، وفي تخاطبهم مع الآخرين ، بل أيضا على فرص نجاحهم المنهجي حيث قد لا يدركون ما يقوله المعلّم ، ولا يستطيعون التعبير عنه أو قراءة ما يخصّه من معلومات وأنشطة في الكتاب المقرر .

وبهذا ، يتوجب من المختصين قبل تطويرهم للمنهج التعرف على حصيلة المفردات العادية لدى التلاميذ بنفس عمر المتعلمين الحاليين للمنهج ، ثم مقارنة ذلك مع ما هو متوفر لدى الأخيرين ، والعمل بعدئذ على سد العجز لديهم وتقوية مفرداتهم اللغوية كماً ومعنىً واستعمالاً قبل اعتماد تدريس المنهج لهم .

□ **معدّل التحدّث أو الكلام** : يتمثل معدّل التحدّث أو الطلاقة اللغوية الخاصة بمدى سرعة تعبير أفراد التلاميذ عن أفكارهم ومشاعرهم واستفساراتهم عن الأشياء حولهم ، ومبادراتهم للتفاعل اللغوي مع الآخرين .

وتعتبر صعوبة التحدث أو بطئه لدى التلاميذ من العوامل السلبية التي تتدخل في نموهم الاجتماعي وتقدمهم الاكاديمي على حد سواء ، وذلك نتيجة لمحدودية تفاعلهم الفكري والشخصي مع الآخرين داخل المدرسة وخارجها .

وقد ترجع أسباب صعوبة التحدث أو بطئه إلى عوامل بيولوجية جسمية أو اجتماعية عاطفية تسلب من التلميذ قدرته/ رغبته على التحدّث . وفي كل الحالات يستلزم من المختصين توجيه أفراد التلاميذ إلى جهات علاجية مناسبة للتغلب على صعوباتهم قبل تدريس المنهج .

□ **أسلوب التخاطب اللغوي** : تقوم هذه المهارة اللغوية على استعمال التلميذ لكافة المظاهر اللغوية السابقة ـ قواعد اللغة واللفظ والمفردات اللغوية

ومعدّل التحدّث ـ للتعبير عن أفكاره وعواطفه وخبراته المختلفة وفي بناء علاقاته الاجتماعية .

وقد يختلف أسلوب التخاطب اللغوي من تلميذ لآخر في القدرة على التفصيل والشرح والتوضيح ، وفي نوعية المفردات المستعملة والتعابير والمصطلحات اللغوية العامة السائدة لدى طبقة اجتماعية محدّدة دون الأخرى .

وفي كل الأحوال ، يجب بناء مناهج دراسية مناسبة في لغتها من حيث المفردات والمعاني والاسلوب مع الحصيلة اللغوية للتلاميذ . إن هذا لا يعني تعديل المنهج ليتفق مع ما يتمتع به التلاميذ من قدرات لغوية متدنية مثلاً ، بل العمل على معالجتها وتطويرها لديهم لترتفع للمستوى العام المقبول عند أقرانهم العاديين في هذه المجالات قبل تدريس المنهج لهم .

٢ . **تطوّر ادراك الطفل :**

إن أكثر النظريات شهرة في مجال تطور ادراك الطفل ما خصّ منها عالم النفس الامريكي جيروم برونر وعالم التطور السويسري جان بياجيه . وفيما يلي نبذة توضيحية مختصرة لكل منها[١٩] .

تسمى نظرية برونر الخاصة بالادراك « بنظرية التبويب » ، وتفيد بأن التلاميذ يدركون الاشياء حولهم بتمييز صفات التشابه والاختلاف بينها. وفي نظام برونر هذا ، تمثل عملية التصنيف الاجراء التنظيمي الرئيسي لترتيب المجموعات أو تبويبها المتسلسل . فنظرية تحصيل المفهوم مثلاً Concept Attainment ، تبدأ في تحديد صفات الاشياء أو العناصر ، وتجميع المتشابه منها في مجموعات ، ثم كشف العلاقات بين هذه المجموعات لاستقراء المفهوم العام بعد ذلك . يفيد برونر بأن هذا التدريج بالمعلومات من خاصها إلى عامها يستلزم من المتعلّم استعمال المعارف وفهمها وصنع قرارات مناسبة بخصوصها .

وعلى العموم ، تتلخص نظرية برونر الادراكية في ثلاث مراحل هي :

□ المرحلة الحركية .

□ المرحلة الحسيّة .

□ المرحلة اللفظية المجردة .

أما نظرية العالم السويسري جان بياجيه الادراكية ، فإنها تعتبر من أكثر النظريات الادراكية تأثيراً ، بل أكثرها رواجاً على الاطلاق . وإن آراء بياجيه العلمية وخبراته التطبيقية مع الأطفال بخصوص تطور الادراك وطبيعة الذكاء والتكيف مع البيئة وكيفية التعلّم ، وطبيعة النمو الفردي ، تكوّن كلّها صميم علم تطور الطفل ، أو ما يعرف الآن بعلم النفس التطوري Developmental Psychology .

وبينما يرى بياجيه بأن تفاعل التلميذ مع البيئة ضروري لتطوير قدرته الفكرية ، وبينما يؤكد بأن الذكاء يتجسّد في كيفية وسرعة تكيّف هذا التلميذ مع البيئة ، فإنه يحدّد أربع مراحل أساسية لنمو الادراك أو تطوّر الفكر عنده هي ما يلي :

□ المرحلة الحركية .

□ مرحلة التفكير الحدسي .

□ مرحلة العمليات الحسية .

□ مرحلة العمليات الرسمية .

أما أهم تضمينات نظريات التطوّر الادراكي للمنهج فتتمثل فيما يلي[٢٠] :

□ تبويب المعرفة والأنشطة المنهجية بما يتوافق مع المراحل المختلفة لتطور التلاميذ الادراكي .

□ تنظيم معارف المنهج ومفاهيمه وأنشطته بصيغ استقرائية متسلسلة من المحسوس إلى المجرد ، ومن البسيط إلى المركب .

□ اعتماد المنهج في مجال أنشطة التعلّم والتعليم على الطرق الفردية والمشاريع وحل المشكلات .

□ تحديد مدى استعداد أفراد التلاميذ قبل تقديم المادة المنهجية لهم .

□ تجسيد المنهج للمبادىء والمفاهيم والعوامل الادراكية دون التفات كبير للبيئة الاجتماعية أو الثقافية أو العرقية المحلية .

٣ . التطوّر الاجتماعي/ الخلقي للطفل

إن التلميذ بتربيته وتعامله العادي مع الآخرين ـ الوالدين والأقارب والأخوة والأقران والمعارف والمعلمين ، يعيش حياة اجتماعية طبيعية يطوّر من خلالها أنواع سلوكه وقيمه الاجتماعية التي تتصف عادة بالقبول لدى البيئة المحلية ، ومن ثم السماح له بالاندماج في حياتها وأنشطتها .

والسلوك الخلقي الذي يرتبط غالباً بنوع ومرحلة الادراك التي يمرّ بها التلميذ ، قـد يكون على ثلاثة أنواع[٢١] :

□ سلوك خلقي شخصي يتميّز بالأنانية والنفعية المباشرة من جانب الفرد/ التلميذ .

□ سلوك خلقي تقليدي يتبناه التلميذ تقربا للآخرين ونيلاً لرضاهم .

□ سلوك خلقي موضوعي يتميّز بالعدل والخير والفضيلة والحق .

وإذا حدث أن مرّ التلميذ بحياة أو خبرات إجتماعية سلبية في طبيعتها ونتائجها ، فإن تشوشاً واضحاً عندئذ يعتري تطوره الاجتماعي والخلقي ، مؤدياً به إلى الانحراف وتكوين شخصية غير سوية في سلوكها وتفاعلها وحكمها. مستلزماً حينئذٍ تربية تقوم على مناهج خاصة يطلق عليها حديثاً ببرامج التعديل السلوكي Behavior Modification Programs . وحتى يتم له ذلك ـ تعديل سلوك التلميذ الاجتماعي / الخلقي ، وأرجاعه لحالته الطبيعية العادية كما هو الأمر لدى أقرانه في سنه ، فإن تدريسه بالمناهج العامة يكون في الغالب عسيراً وغير مجدياً .

٤ ـ التطور الحركي للطفل :

يهتم التطور الحركي عند الطفل بتنمية السلوك الميكانيكي القائم على استعمال متناسق منظم ومنتج لاعضاء الجسم المختلفة .

وعلى العموم ، يتصف أي سلوك انساني بثلاثة مظاهر أساسية : ادراكية وشعورية / قيمية وحركية . فالادراك يحرّك الشعور والشعور يحفز أعضاء الجسم المناسبة لطبيعة الموقف السلوكي بالتحرك والتعبير ، سواء كان هذا صادراً من الفم أو العين أو الوجه أو الرأس أو اليد أو القدم أو الكتف أو الجسم كله .

ويرتبط بهذا التطور الحركي كل من التطور الادراكي والاجتماعي / الخلقي . فإذا كان هذان عاديين ، يكون التطور الحركي نتيجتئذ عادياً (يستثنى بالطبع حالات الاعاقة الجسمية البحتة الناتجة عن عوامل بيئية ، والتي يكون فيها الفرد احيانا قادراً على التفكير والحكم والتعامل الاجتماعي دون استطاعته كليا أو جزئيا على التعبير الحركي من بعض أجزاء جسمه أو كلها) .

وقد قسم أحد المربين مظاهر التطور الحركي لدى التلاميذ في القدرات التالية(٢٢) :

□ حركات انعكاسية تلقائية تبديها الأعضاء حفاظاً على الجسم وصيانة له .

□ حركات اساسية مثل المشي والجري والقفز والدفع والسحب والمسك لتحقيق أغراض محدّدة .

□ قدرات حسيّة صادرة عن الحواس الخمس عادة مثل : التوازن الجسمي والتبويب بالمشاهدة ، والتتبع البصري والتتبع السمعي والتذكر السمعي والتمييز باللمس ثم رسم الأشكال الهندسية .

□ قدرات جسمية كالتحمل الجسمي وتعبيرات القوة الجسمية .

□ الحركات الماهرة مثل المهارات أو الحركات الرياضية والكروية المختلفة .

□ الحركات التعبيرية والتوضيحية كالتعابير الوجهية والجسمية المختلفة والتمثيل الصامت والرقص .

إن ما يمليه التطور الحركي وأنواعه من تضمينات للمنهج هي :

□ احتواء المنهج الاكاديمي على القدرات الميكانيكية والحركية المناسبة المساندة للمعارف والكفايات الادراكية والاجتماعية القيمية التي تنص عليها اهدافه العامة والخاصة .

□ تجسيد المنهج للقدرات الحركية استقرائيا بما يتناسب مع مستوى التلاميذ الادراكي والشعوري والاجتماعي .

□ اعتماد المنهج لانشطة تربوية خاصة بالتعلم والتعليم ذات طبيعة عملية حركية .

□ اعتماد المنهج لوسائل وأنشطة تقييمية عملية حركية .

و ـ تحويل التعلّم ـ مبادؤه وتضميناته للمنهج

يعد تحويل التعلم(٢٣) The Transfer of Learning من القضايا التربوية والنفسية التي تشغل اهتمام المربين حديثاً . ويعني تحويل التعلّم استعمال التلميذ جزئياً أو كلياً لما تعلمه في مواقف حياتية جديدة . فإذا درس التلميذ على سبيل المثال جغرافية الجزائر مثلاً ، ثم قام في مناسبة لاحقة خلال أسفاره بالاستفادة مما تعلّمه في التنقل ومعاملة الناس وشراء بعض الحاجيات الاقتصادية التي تشتهر بها الجزائر ، نقول بأن مثل هذه السلوك والعمليات التي تنتمي في جذورها إلى تعلّم سابق قد نتجت مما أطلقنا عليه بالتحويل .

وبالمثل في مجالات اللغة والعلوم والرياضيات والاجتماعيات والعلوم

الدينية ، حيث يستعمل التلاميذ ما يتعلمونه بخصوصها في مواقف ومناسبات يومية متتابعة .

وقد يحدث تحويل التعلم كما أشرنا كلياً باستعمال التلميذ مباشرة لما تعلّمه ، أو جزئياً بانتقائه لعناصر محدّدة تتطلبها المناسبة دون غيرها . ويجدر التأكيد بهذه المناسبة بأنه كلما تشابهت عناصر ما تعلمه التلميذ مع معطيات الموقف السلوكي الذي هو بصدده ، كلما كانت إمكانية التحويل عالية .

وقد دلت الابحاث التربوية والنفسية أيضاً على أن قدرة التلاميذ على التحويل والاستفادة العملية مما تعلموه تزداد عند استيعابهم أو فهمهم لعموميات المادة ومفاهيمها دون حقائقها الصغيرة وجزئياتها . ويرجع السبب لهذا في رأينا لكون العموميات والمفاهيم تحتوي في طياتها على عدد متنوع من الحقائق والمبادىء والخبرات التي تربطها في الغالب معاً علاقات عضوية وعملية ومنطقية أدّت بها جميعاً إلى استحداث العموميات والمفاهيم نفسها . وبهذا ، فإن فرص استخدام العمومية أو المفهوم تكون في العادة أقوى بسبب ما تتصف به من شمول وقابلية تطبيقية واسعة في مواقف سلوكية مختلفة في الحياة اليومية .

وقد أيد عدد من علماء النفس والتربية اهمية العموميات في تحويل التعلم مثل جود Judd وبرونر وغيرهما . أما أهمية التشابه بين ما يتعلمه التلميذ ويخبره فيما بعد ، فكان مجال بحث واهتمام عالم النفس الامريكي ادوار ثورندايك فيما سماه بقانون العناصر المتشابهة The Law of Identical Elements

ولم يحصر المربون قدرة التلاميذ على التحويل في تعلمهم للعموميات والمفاهيم ، أو لأنواع سلوكية تشبه في خصائصها ومكوناتها ما يخبره التلاميذ في الواقع ، بل تعدتها الى الكيفيات والاستراتيجيات التي يتم بها التعلم المدرسي نفسه . فقد أكد سبنسر وباجلي وديوي وكلباتريك وبرونر وغيرهم على أهمية طرق الكشف والمشاريع وحل المشكلات في تطوير القدرة على التحويل واستخدام المعرفة في مواقف لاحقة من خلال الفهم المعمق لطبيعة المشكلة او

المادة الدراسية ولبنائها وعلاقات عناصرها بعضها ببعض .

بقي أن نضيف للوسائل اعلاه خصائص فردية كالذكاء والنضج والمعرفة الأكاديمية (التحصيل) والمرونة والقدرة على التذكر كعوامل أساسية اخرى تنمّي في التلميذ مهارة تحويل التعلم ، وتزيد من فعاليتها ومجالاتها التطبيقية عنده .

وإن أهم التضمينات التي يُشير إليها مفهوم تحويل التعلم ووسائله للمنهج هي ما يلي :

□ تركيز المنهج على تعليم التلاميذ لعموميات ومفاهيم المادة الدراسية ، دون تفاصيلها الهامشية . وأن من واجب المختصين عند معالجتهم للبيانات المنهجية التأكد من توفر هذه الخاصية في المنهج وتجسيده لها عند التطوير .

□ تجسيد الأنشطة المنهجية لطرق مثل الكشف وحل المشكلات والمشاريع والتقارير والمناقشات والزيارات الميدانية للسماح للتلاميذ بالممارسة الفكرية والعملية لما تعلموه ، وتعميمه في مواقف واقعية أو شبه واقعية .

□ رعاية المعلومات والأنشطة المنهجية لتعلم المفاهيم وكيفيات بنائها واستعمالاتها وما تربطها من علاقات ذاتية ، أو خارجية مع مفاهيم وعموميات المادة الدراسية الأخرى .

ز ـ تحفيز التعلم ـ مفهومه وأنواعه وتضميناته للمنهج :

التحفيز(٤) Motivation هو قوة خفية داخل الفرد / التلميذ تحركه في العادة لأن يسلك بالطريقة أو الأسلوب الذي نراه في الواقع . وهو كعامل تربوي ونفسي يعتبر ضرورياً لاغناء التعلم وزيادة درجة حدوثه لدى التلاميذ .

وتنقسم الحوافز عموماً من حيث مصدرها إلى نوعين : ذاتية نابعة من التلميذ نفسه كحافز الاتقاء من الاخطار الخارجية والثقة بالنفس ، وخارجية نابعة من البيئة كما هي الحال في التشجيع والذم والهدايا المادية .

والحوافز أيضا بالنسبة لطبيعتها يمكن أن تكون على ستة أنواع :

١ ـ حوافز بيولوجية كحافز الطعام والشراب والراحة .

٢ ـ حوافز الأمن والسلامة كحافز الاتقاء من الاخطار والتهديد الخارجي والحرمان والخوف .

٣ ـ الحوافز الاجتماعية كحافز الانتماء والصداقة والحب والأمومة وحماية الغير .

٤ ـ حوافز الذات الفردية كحافز الثقة بالنفس والتقدير والاعتراف من الغير والكفاية والمعرفة والتحصيل والأهمية الفردية والرتبة المميزة .

٥ ـ حوافز الاستقلال كحافز تقرير المصير والتحكم في الحياة الفردية وتوجيهها ذاتيا دون تدخل خارجي من أحد .

٦ ـ حوافز تحقيق الذات وتتمثل في رغبة الفرد في أن يصبح كينوناً قادراً على الابداء والعطاء والمبادرة والتفكير والحب والعمل الحر . يصبح الفرد عند تحقيقه لهذه الرغبة أو الحافز انساناً حقاً نـادر الخطأ حكيماً وخيراً .

ومن الحوافز التي لها اتصال مباشر بالحياة المدرسية وتربيتها اثنان هما : الحوافز الاجتماعية ثم حافز التحصيل .

ويؤثر عادة على تحفيز التلاميذ وحوافزهم عدة عوامل أهمها : مفهوم الذات لدى التلميذ ، واسرته ، ثم البيئة المدرسية التي يتعلم فيها ، بما في ذلك من معلمين واقران وعاملين ، وما يميزها من خصائص واحكام وأنظمة ومناهج وأنشطة .

ومناهج التربية الحديثة هذه الأيام تعطي اهتماما بالغا للتحفيز والحوافز في عمليات تعلمها وتعليمها . وبالرغم من أن التركيز منصب على التحفيز الذاتي لتجسيده نفسيا لما يعتمل في داخل المتعلم من مشاعر وحاجات ورغبات ، وبالتالي لأصالته وفعاليته في التربية ، الا ان الممارسة الواقعية لمفهوم التحفيز

واستراتيجياته تتمثل في النوع الثاني ـ الحوافز الخارجية : اللفظية الايجابية كالفاظ التشجيع والمديح ، أو السلبية كالفاظ الذم والسباب والتحقير ، والمعنوية كما هي الحال في الألقاب وتكليف افراد التلاميذ بمسؤوليات قيادية تربوية أو تنظيمية أو ادارية ، ثم مادية كما هو الأمر في الهدايا والمكافاءات التي تشتمل على طعام أو شراب أو نقود أو غيرها .

ومهما يكن ، فإن المناهج السلوكية ـ التي تعتمد نظرية الترافق / الترابط في التعلم تستخدم بشكل مكثف التحفيز والحوافز الاجتماعية، بينما تبنت النظريتين الرئيسيتين الأخريتين في التعلم ـ الجشتالتية والانسانية مفهوم التحفيز والحوافز الذاتية . ومن هنا يجب أن تحتوي المناهج السلوكية على النوع الأول من الحوافز الانسانية الخارجية للمساعدة على تعلم مفاهيمها وخبراتها . أما المناهج التربوية الانسانية والجشتالتية ، فيتوجب تجسيدها للحوافز الذاتية من خلال انشطة التعلم والتعليم التي تتركز حول رغبات المتعلمين وميولهم وحاجاتهم ومبادراتهم الفردية .

ح ـ المتعلمون ـ خلفياتهم وخصائصهم كأصل للمنهج :

إن المتعلمين بما يمتلكون من خلفيات اجتماعية واقتصادية ، وبما يتصفون به من ذكاء واستعداد وحوافز وميول وشخصية وخصائص جسمية يمثلون في الواقع الغربال أو المصفاة النهائية ـ حسب رالف تايلر التي يجب أن تمر من خلالها كافة بيانات المنهج ومعلوماته وأنشطته ليتحقق المربون بذلك من ملاءمتها لهم نفسياً وتربوياً . ويجدر التأكيد هنا بأنه إذا لم تتوفر هذه الملاءمة النفسية والتربوية للمنهج ، فإن تعلم التلاميذ له يصبح صعب المنال أو مستحيلاً . ناهيك بطبيعة الحال عن تعثر عمليات التعليم وعدم فعاليتها بوجه عام .

وعلى العموم ، يمكن للمربين ملاءمة المنهج نفسياً وتربوياً للتلاميذ من خلال دراستهم وتحليلهم للخلفيات والخصائص التالية :

١ ـ الخلفيات والخصائص الاجتماعية ، وتشمل الحالة الاجتماعية والاقتصادية (الطبقة الاجتماعية) واللغة والخلفية الدينيّة والعرقية ، وعلاقات وتقاليد الاسرة والاقران السائدة .

٢ ـ الخصائص الجسمية ، وتشمل الجنس والعمر والطول والوزن والبصر والسمع والقدرة الحركية والمعوقات الجسمية .

٣ ـ القدرات الحركية وتتضمن صفات مثل القوة والتحمل والسرعة والدقة والاندفاع والتناسق / التوازن والمرونة .

٤ ـ القدرات النفسية والخاصة وتتضمن الذكاء العام والاستعداد أو ذكاء القدرات الخاصة والهوايات الفردية .

٥ ـ التحصيل المدرسي ويتضمن هذا نوع ودرجة التحصيل لدى المتعلم ومدى تقييم الأخير له في حياته الحاضرة والمقبلة .

٦ ـ الخصائص الشخصية وتتكون هذه في الواقع من معظم العناصر أعلاه ، ومع هذا يمكن أن تتضمن على وجه التخصيص الصفات والعادات الخاصة المميزة لأفراد التلاميذ والحوافز والاهتمامات أو المشاغل الفردية والميول والعواطف .

ط ـ الخلاصة :

لقد عالج هذا الفصل أهم المبادىء والممارسات النفسية الخاصة بالتعلم ونظرياته ، والذكاء الانساني ومجالات تطور الطفل وتحويل التعلم وتحفيزه ، ثم خصائص وخلفيات المتعلمين التي يتوجب اعتبارها عند غربلة البيانات والمعارف والأنشطة المنهجية لضمان توافقها مع حاجاتهم النفسية والمادية ، وقبولهم بالتالي لتعلمها .

ومهما يكن ، فإن أهم التضمينات المنهجية التي تشير إليها المبادىء والممارسات النفسية اعلاه هي :

١ ـ ملاءمة درجة صعوبة معلومات المنهج وأنشطته ومتطلباته لمستوى الذكاء العام للتلاميذ .

٢ ـ ملاءمة لغة المنهج لحصيلة التلاميذ العادية في هذا المجال .

٣ ـ ملاءمة المنهج لمرحلة التطور الادراكي والاجتماعي / الخلقي والحركي التي يعيشها التلاميذ .

٤ ـ إحتواء المنهج على المعلومات والأنشطة والخبرات التي تزيد من فرص تحويل التلاميذ لتعلمهم ـ استعماله في مواقف جديدة .

٥ ـ احتواء المنهج على أنواع التحفيز واستراتيجياته الملائمة للمادة الدراسية والتلاميذ ونوع نظرية التعلم التي تبنّاها المربون له .

٦ ـ تحقق المنهج من ملاءمة محتواه من أهداف ومعلومات وأنشطة لخصائص التلاميذ وخلفياتهم الاجتماعية والنفسية والجسمية قبل العمل على اجازته النهائية للتنفيذ التربوي لديهم .

أنشطة تطبيقية :

١ ـ عرّف كتابياً بصحة لا تقل عن ٨٠٪ وبما لا يزيد عن ثلاثة أسطر لكل ما يلي :

التعلم ، التحفيز ، نظرية القوى العقلية ، نظرية الاقتران / الترابط ، النظرية الجشتالتية ، النظرية الوراثية ، النظرية الانسانية ، الذكاء الخاص ، الذكاء العام ، تحويل التعلّم ، بياجيه ، برونر ، ثورندايك ، اخوان الصفا ، الغزالي ، جون لوك .

٢ ـ اذكر شفوياً / كتابياً المجالات العامة لتطور الطفل بصحة لا تقل عن ٩٠٪.

٣ ـ اذكر كتابياً مع الأمثلة وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ أنواع خلفيات

وخصائص المتعلمين التي تقرر نوع المنهج وطبيعة محتواه من أهداف ومعلومات وأنشطة .

٤ ـ عدد كتابياً مع مثال واحد على الأقل أنواع الحوافز الانسانية للتلاميذ بصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٥ ـ لخص كتابياً بصحة لا تقل عن ٩٠٪ وفي خمسة أسطر تضمينات كل مما يلي للمنهج :

نظرية القوى العقلية ، نظرية الاقتران / الترابط ، النظرية الجشتالتية، النظرية الوراثية ، النظرية الانسانية ، الذكاء ، تطور الطفل ، تحويل التعلم ، تحفيز التعلم ، خلفيات وخصائص المتعلمين .

الفصل السادس

نظرية المنهج
أنواعها وتطبيقاتها ونماذجها

أ ـ المقدمة .
ب ـ تعريف النظرية .
ج ـ النظرية ـ أنواعها وبناؤها .

١ ـ النظريات البدهية .
٢ ـ النظريات المتغيرة .
٣ ـ نظريات وتركيبات المفاهيم .
٤ ـ النظريات والتصنيفات الوصفية .
٥ ـ نظريات الاسس/ النظريات التحليلية .

د ـ اجراءات تطوير النظرية

١ ـ الاجراء الأول .
٢ ـ الاجراء الثاني .
٣ ـ الاجراء الثالث .

هـ ـ تقييم صلاحية النظرية .
و ـ فوائد عامة للنظرية .

ز - نظرية المنهج - مبرراتها وتعريفاتها وأصولها ونماذجها .

١ - الحاجة لنظرية منهجية .

٢ - تعريف النظرية المنهجية .

٣ - أصول النظرية المنهجية .

٤ - أنواع النظرية المنهجية .

٥ - نماذج خاصة في التنظير المنهجي .

□ المنهج كأداة تربوية للاستمرار الثقافي - نموذج هربارت التنظيري .

□ المنهج هو مجموع المعارف الاجتماعية المنسجمة مع الميول والخبرات التي يعيشها التلاميذ - نموذج ديوي التنظيري .

□ المنهج كأهداف وخبرات وانشطة تقييم يقررها المتعلمون والمجتمع والمعرفة وتختارها وتنظمها الفلسفة التربوية ومبادىء علم النفس - نموذج تايلر التنظيري .

□ المنهج كخطة تتضمن اهدافاً تربوية ومحتوى وأنشطة تعلم وتقييم تنتج مباشرة من حاجات المتعلمين - نموذج طابا التنظيري .

□ المنهج كخطة تقررها القيم الاجتماعية وتتكون من القيم والأهداف وفرص التعلم - نموذج غودلاد التنظيري .

□ المنهج كخطة تتكون من أهداف وتدريس وتقييم - نموذج بوفام التنظيري .

□ المنهج كنظام اجتماعي ينتهي بخطة للتدريس - نموذج ميكداناند التنظيري .

□ المنهج كخطة تدخل نظام التدريس لتحقيق اهداف التعلم - نموذج جونسون التنظيري .

□ المنهج كمقررات ومواجهات تربوية قائمة على الحقول المعرفية المنفصلة ـ نموذج كنغ وبراونيل التنظيري .

□ المنهج كخطة تنتج من مسلمات نظرية ذات اصول فلسفية ونفسية واجتماعية ومعرفية ـ نموذج جوين التنظيري .

□ المنهج كنتاج مباشر للأصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية ـ نموذج زايس التنظيري الانتقائي .

□ المنهج كخطة تربوية تجسد بيانات فلسفية وتاريخية وثقافية ونفسية ومعرفية مختارة ، موجهة في عمليات صناعتها ومكوناتها العامة من قبل نظرية منهجية ـ نموذج واقعي شامل .

ح ـ نظريتا المنهج والتدريس ـ طبيعتهما وعلاقاتهما العامة .

ط ـ الخلاصة .

ي ـ انشطة تطبيقية .

الفصل السادس

نظرية المنهج
أنواعها وتطبيقاتها ونماذجها

أ ـ المقدمة :

تشكل النظرية مظهراً هاماً وهدفاً أساسياً لكل علم . والمنهج ـ بالرغم من بعض الغموض والخلاف اللذين يحيطان بمفهومه كحقل أو علم تطبيقي ـ فإن النظرية تجسد بالنسبة له غاية قصوى يسعى المختصون لتحقيقها ، بينما هو يتبلور الى حقل أو علم ، أو على وجه الحقيقة بينما تتحدد معالمه ولغته وبناءه وعملياته المتخصصة لصيغها النهائية العامة .

وربما يرجع السبب في رأينا لعدم التوصل الى نظرية منهجية محدّدة حتى الآن الى عدم إتفاق المربين عموماً في نظرتهم للمنهج وأصوله وماهية عملياته المختلفة وطبيعة دوره في التربية .

ومع كل هذه الحيرة التي تلف نسبياً علم المنهج ، الا أننا نرجح مرة أخرى (أنظر الفصل الأول ـ المنهج كحقل تخصصي) الرأي الذي يؤكد بأن المنهج هو(١) حقل تخصصي مميز له مادته ومجالاته وحدوده ولغته ومختصّيه وممارساته العامة وطرق بحثه ، تماماً كما هو الأمر مع العلوم أو الحقول المتخصصة الاخرى . وأن مجموع المواضيع التي تشكل مادة هذا الكتاب ما هي في الواقع سوى دليلاً مباشراً لكون المنهج حقلاً معرفياً وتطبيقياً متخصصاً يجري

التركيز عليه حالياً كوسيلة تربوية حاسمة يحقق بها المجتمع ذاته بصيغ مقننة وهادفة ومنتظمة .

ومهما يكن من أمر المنهج كحقل تخصصي ، فأننا سنعالج في هذا الفصل واحداً من أهم مبادئه وهو النظرية المنهجية ، وما يتعلق بها من تعريفات وأنواع وبناء وتقييم وفوائد ونماذج جادة في مجال تنظيرها .

ب ـ تعريف النظرية :

بالرغم من التشابه الملحوظ في تعريف النظرية بين عالم أو مرّب وآخر ، إلا أنه ورد بالخصوص نوعين من الاختلاف فيما بينها : أولهما فني لفظي ، وثانيهما وظيفي يتعلق بالدور الذي يمكن للنظرية أن تأخذه على عاتقها . وفيما يلي بعض تعريفات النظرية الواردة لعدد من علماء التربية وسواها من العلوم الانسانية المختلفة :(٢)

١ ـ النظرية هي أداة لتوجيه السلوك وجمع الحقائق العلمية ووسيلة للتوصل لمعرفة جديده ولتوضيح طبيعة المظاهر الادارية التربوية .

٢ ـ النظرية هي مجموعة من الافتراضات التي يمكن الاستفادة بها في اشتقاق ومبادىء وقوانين عملية تجريبية مفيدة .

٣ ـ النظرية هي مجموعة من الافتراضات أو العموميات التي تم تبريرها فلسفياً وعلمياً ، والتي يمكن استخدامها كقاعدة أو أساس لاقتراح فرضيات مفيدة في توجيه السلوك العملي . حيث يستطاع بهذا اختبار صحة الفرضيات المقترحة ، والتوصل نتيجتئذ الى مبادىء علمية وافتراضات فلسفية صالحة جديدة بناءة للنظرية نفسها .

٤ ـ النظرية هي مجموعة من المفاهيم والتعاريف والاقتراحات التي تقدم وجهة نظر منتظمة تخص ظاهرة او واقعة يومية ، وذلك بتحديد العلاقات بين عوامنها لغرض توضيح وتنبؤ الظاهرة او شبيهاتها في المستقبل(٣) .

٥ ـ النظرية هي مجموعة من الافتراضات التي يمكن ـ باجراء بعض العمليات الرياضية/ المنطقية البحتة عليها ـ اشتقاق مجموعة أوسع من المبادىء أو القوانين التجريبية (تعريف فيجل Feigl) .

فالنظرية بهذا تعطي توضيحاً لهذه القوانين التجريبية وتجمع أو توحد المجالات المتنوعة للمادة الدراسية التي ترتبط بهذه القوانين .

٦ ـ النظرية هي مجموعة من الافتراضات المجردة المرتبطة منطقياً ببعضها البعض من خلال المسلمات والبدهيات والتعاريف والفرضيات المتصلة معاً بواسطة أحكام لها علاقات ببعض الحقائق أو البيانات المتخصصة (تعريف برات Pratt) .

٧ ـ النظرية هي نظام من الأحكام يوجه او يضبط أنواع السلوك المختلفة (تعريف أوكانر O'Conor) .

ولا ينحصر مجال النظرية في هذا التعريف على العلوم والحقول الاكاديمية بل يمتد ليشمل مختلف جوانب الحياة اليومية واعمالها أياً كان اختصاصها[٤].

٨ ـ النظرية (التربوية) هي مجموعة الفرضيات والمبادىء والتوصيات المترابطة التي تتولى توصيف العمليات التربوية ثم توجيهها والتأثير عليها[٥].

ج ـ النظرية ـ أنواعها وبناؤ ها .

يمتلك كل علم أو حقل مستقر[٦] نظريات خاصة توجه عملياته وابحاثه وتنبؤاته الخاصة بأنواع المعارف والظواهر الجديدة . فهناك نظريات العلوم الانسانية والاجتماعية والطبيعية . وهذه حقاً تشكل أولى النظريات وأقدمها التي قام الانسان بتطويرها والتحقق من صلاحيتها العلمية والعملية لاستخدامها في تسيير وفهم مظاهر حياته المختلفة ، كما أنها في نفس الوقت تمثل القاعدة العامة التي تطورت على أساسها كافة النظريات الاخرى في مجالات العلوم التطبيقية Applied Sciences .

وبينما يقوم التقسيم اعلاه لأنواع النظرية على أساس حقلها الاكاديمي ، فإن هناك تصنيف آخر أكثر عمومية[٧] يبوب أنواع النظرية في فئتين : علمية كنظريات العلوم الطبيعية والرياضيات والمنطق ، وعملية تطبيقية كنظريات التربية والاجتماع والطب والادارة وغيرها .

ومهما يكن ، فإن النظريات حسب طبيعة بنائها أو تركيبها قد تكون في الأنواع الـ الية :[٨] .

١ ـ النظريات البدهية: Axiomatic Theories وتتكون من مفاهيم أو افتراضات او حقائق مقررة تعارف على صحتها المجتمع وقبلها كمسلمات في ممارساته اليومية . إن نظريات القياس والتعلم والنظريات الاجتماعية كنظرية دوركايم الخاصة بتقسيم العمل هي من امثلة هذا النوع .

٢ ـ النظريات المتغيرة ـ Broken Axiomatic Theories : وهي النظريات في طور التكوين والانتهاء (التبلور) او التي لم تكتمل بعد لغرض مزيد من الاضافة والتعديل . يحصل في العادة تغير مستمر على مثل هذا النوع من النظرية نتيجة الابحاث والتطورات المتتابعة في المجال العلمي للنظرية نفسها .

ومع أن هذه النظرية تتصف بالتناقض والنقص أحياناً ، إلا أن استعمالها يبقى مفيداً لعمليات الافتراض وفهم بعض المظاهر العلمية . إن أنظمة تحليل التفاعل الصفي Classroom Interaction Analysis Systems هي أمثلة لهذا النوع .

٣ ـ نظريات وتركيبات المفاهيم Conceptual Theories and Constructs : ويختص هذا النوع باقتراح المفاهيم القادرة على توصيف وتوضيح العلاقات المتوفرة بين عوامل الظاهرة التي تجري دراستها . إن نظريات علم النفس التحليلي والتطور وتحفيز التعلم والتحصيل والتناقض الادراكي Cognitive Dissonance هي نماذج مباشرة لهذا النوع من التنظير العلمي/ التربوي .

٤ ـ النظريات والتصنيفات الوصفية Descriptive Theories and Taxonomies :

وهي النظريات التي تهتم بتصنيف العوامل / القدرات الانسانية / الأشياء في فئات خاصة تجمعها معاً خصائص أو مزايا واحدة أو متشابهة . إن تصنيف بلوم الادراكي وكراثوول الشعوري وبناء العقل لجيلفورد هي أمثلة من هذا النوع(*) .

٥ ـ نظريات الأسس/ النظريات التحليلية Elementisms : وتختص بتحليل فكرة او ظاهرة او عمُلية الى عناصرها او عواملها الرئيسية الاولى . إن النظريات الخاصة بالتربية والتدريس هي امثلة لهذا النوع .

ء ـ اجراءات تطوير النظرية :

ستعرض هذه الفقرة بعض الاجراءات الخاصة بتطوير وبناء النظرية ، حيث تبدو كما يلي :

١ ـ الاجراء الأول :(٩).

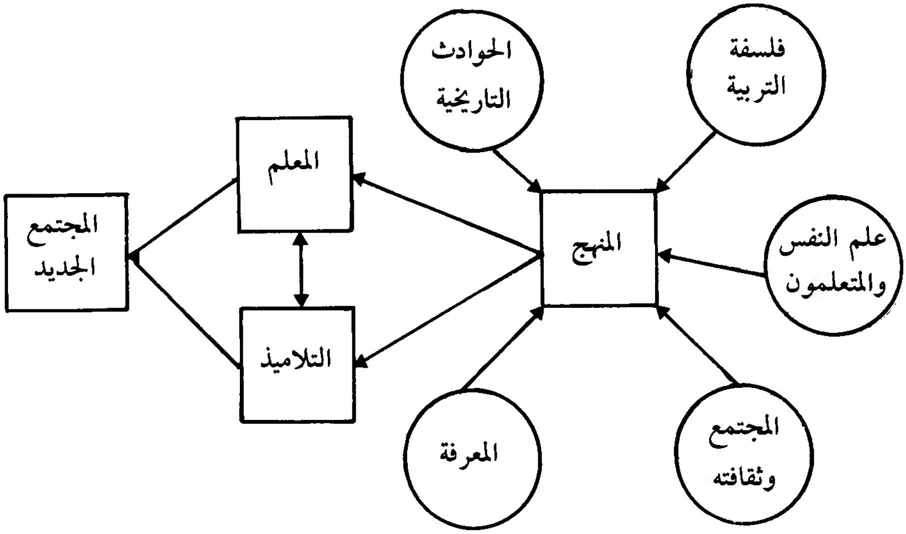
□ تمييز المجازات او الاستعارات او المصطلحات Metaphors التي يمكن استخدامها في الاشارة الى مفردات او معاني او افكار او انشطة او اشياء اخرى . مثل : المعلم شمعة تحترق لتضيء ، المدرسة مصنع للرجال ، والتلاميذ هم ذخر الأمة . فكل هذه مجازات او استعارات تشير الى معاني او نتائج او قيم اجتماعية/ عملية هامة .

□ صياغة النماذج Coding Models : وتتم هذه العملية بدمج عدد من المبادىء او المصطلحات معاً من خلال علاقات منطقية متداخلة ، موضحة او ممثلة بالرسوم البيانية او الهندسية عادة .

---

* أُنظر كتابينا : تحضير التدريس الصفي ، فصل الأهداف التربوية ، وتقييم التعلم ـ فصل فصل الذكاء .

فالمنهج وفلسفة التربية والثقافة والمعرفة والمعلم والتلاميذ والمجتمع عبارة عن مصطلحات ومفاهيم واستعارات يمكن وضعها وتنسيقها معاً في نموذج بياني هندسي (شكل ٦ ـ ١) يوضح علاقاتها المتداخلة ، وتضمينات بعضها للبعض الآخر ، ثم تنبؤ الآثار المتوقعة نتيجة تفاعلها معاً فردياً أو كلياً .



شكل ٦ ـ ١ :
رسم توضيحي لنموذج يبين مصادر المنهج وتفاعله مع المعلم والتلاميذ لانتاج مجتمع جديد .

فالفلسفة التربوية والحوادث التاريخية والمجتمع وثقافته والمعرفة وعلم النفس والمتعلمين تشكل معاً مصادر المنهج ومقرراته . يتفاعل المنهج بعدئذ ـ كما يشير النموذج ـ مع المعلم والتلاميذ لينتج المجتمع الجديد الذي يسعى المربون لتحقيقه من جراء العملية التربوية المدرسية .

□ تنظيم النظريات المتحولة Organizing Metatheories : يؤدي تنسيق النماذج معاً وتعديلها تدريجياً بالبحث والتحليل والملاحظة الى بناء النظريات المتحولة . والنظرية المتحولة هي المقدمة العلمية والمنطقية لمختلف النظريات المجازة ـ التي تـمّ اختبارها والتحقق من صلاحيتها العملية العامة .

إن اهم وظيفة للنظريات المتحولة هي اقتراحها للتالي :

- نوع اللغة ومصطلحاتها وبنائها المناسب الذي سيستخدم في التعبير العام عن مجموعة المفاهيم او المبادىء او العوامل التي تربطها معاً علاقات مشتركة .

- النتائج او التضمينات العملية التي تقود اليها النظرية نفسها .

ومن الاستراتيجيات المساعدة لبناء النظريات المتحولة ومن ثم النظريات المجازة النهائية ما يلي :

□ التحليل Analyzing من خلال دراسة البيانات وما تمثله من وحدات او فئات ، وما يسودها من علاقات وتتصف به من مزايا او خصائص .

□ الترجمة Translation ، ويحدث هذا عندما يقوم المُنظِّر بترجمة ، او استبدال كامل او جزئي لمصطلحات او مفردات خاصة لنظرية محددة في حقل او مجال علمي بأخرى مشابهة في الوظيفة او الدور او التأثير ، وذلك لغرض التوصل الى نظرية جديدة يمكن الاستفادة بها علمياً في الحقل الذي يعنيه او يبحث فيه .

□ التخطيط البياني Schematizing : ويشير هذا الى العلاقة السببية بين العوامل ، والى ما تتصف به من اتجاهات وتسلسل . إن شكل (٦ - ١) يبين طبيعة هذه المهمة التي يساعد بها التخطيط البياني في بناء النظرية .

□ التنظير المصغر Theory Miniaturizing : ويتم في التوصل الى أو بناء عدد من النظريات الفرعية ، المحدودة في وظائفها وتفسيراتها العلمية والعملية . ويؤدي عادة استخدام هذه النظريات الفرعية معاً عند بحث قضية علمية او ظاهرة الى الحصول على النتائج المطلوبة بدرجة عالية من المرونة واليسر ، أكثر منها في حالة استخدام او الاعتماد على نظرية شاملة منفردة في نفس المجال .

□ التصنيف او التبويب Taxonomizing : يساعد تصنيف البيانات أو

العوامل ، واظهار ما تشير اليه من علاقات ووظائف وتأثيرات في توجيه عمليات التنظير وبناء النظرية المطلوبة .

٢ ـ الاجراء الثاني :(١٠)

اقترح بعض الكتاب الخطوات المتسلسلة التالية عند تطوير النظرية :

□ ابحث أولاً عن البديهي والمعروف والعام من الحقائق والمفاهيم التي يمكن أن يكون لها علاقة بمجال النظرية او حقلها العلمي .

□ أكتب هذه الحقائق والمفاهيم بصيغ عامة موجزة ، بعيدة عن التفصيل والتكرار .

□ تحدث في الصيغ العامة عن شيء واحد فقط في المرة الواحدة ، واعمد الى استعمال نفس المفردات او المصطلحات التي تم تبنيها في الصيغة عند اشارتك الى نفس المفاهيم او المعاني السابقة .

□ أوجز الصيغ العامة وادمجها معاً في عبارة عامة شاملة ، مقللاً بذلك عدد المفاهيم التي تعالجها ، ومستثنياً بعض التداخل او التكرار غير الضروري في اللغة أو التعبير .

□ أوصف بانتظام وبلغة منطقية نوع العلاقات المتمثلة بين الحقائق او المفاهيم التي صغتها معاً في العبارة الشاملة اعلاه .

□ لاحظ بأن يكون وصفك وتحليلك للعلاقات الجامعة بين الحقائق والمفاهيم نظرياً مجرداً في طبيعته ، مراعياً في ذلك الوضوح والعلمية والموضوعية وصدق التعبير .

٣ ـ الاجراء الثالث :(١١)

فَصَّل سوندرز وآخرون مراحل بناء النظرية في الخطوات التالية :

□ حدد المبادىء العلمية والافتراضات الفلسفية المتعلقة بطبيعة النظرية ومجال اختصاصها .

□ اقترح الافتراضات والعموميات المجردة الخاصة بالنظرية .

□ اقترح الفرضيات للتحقق علمياً من صحة الافتراضات والعموميات المجردة أعلاه .

□ أبحث/ ادرس الفرضيات علمياً وتجريبياً .

□ قيم نتائج البحث العلمي في الخطوة السابقة بالدراسة والتحليل وتمييز العلاقات .

□ توصل الى مبادىء علمية وافتراضات فلسفية جديدة صالحة .

□ قم باجازة الافتراضات والعموميات النظرية ، أو عدلها في ضوء ما تمليه نتائج الخطوات الست السابقة .

□ صُغْ النظرية لشكلها النهائي لغوياً ومنطقياً وعلمياً .

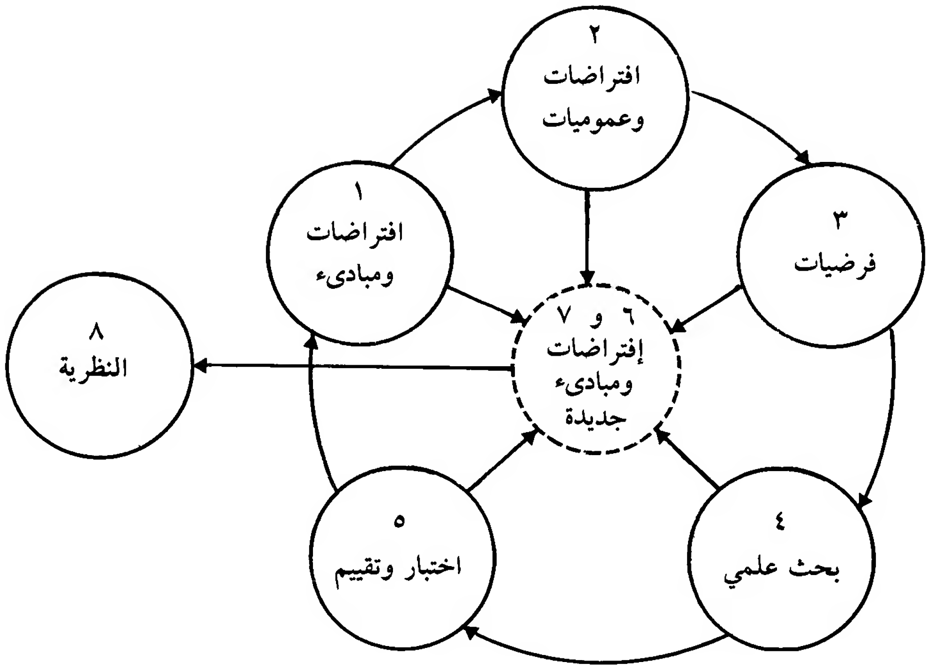
تبدو خطوات التنظير أعلاه ممثلة بالرسم كما يلي (شكل ٦ ـ ٢) :

هـ ـ تقييم صلاحية النظرية :

يمكن للتحقق من صحة بناء النظرية وللتعرف على مدى صلاحيتها العلمية والعملية استخدام المعايير التالية :[١٢]

١ ـ يجب أن تشير عبارة النظرية بوضوح ودقة للمسلمات أو المبادىء الاساسية ، والى ما تعنيه المصطلحات المتمثلة في هذه المسلمات .

٢ ـ يجب أن تشير عبارة النظرية بوضوح لمجالات اهتمامها او اختصاصها ونقاط الضعف التي قد تعتري بنائها او تطبيقها .



شكل ٦ ـ ٢ :
رسم توضيحي لخطوات تطوير النظرية حسب سوندرز

٣ ـ يجب أن تنسجم النظرية ومعطياتها (تضميناتها وعواملها) مع طبيعة البيانات المشتقة منها .

٤ ـ يجب أن تتصف النظرية بتناغم ذاتي . أي يجب أن تكون حقائقها ومفاهيمها وعواملها منسجمة في المعنى والوظيفة واللغة مع بعضها البعض دون أدنى تناقض أو تعارض .

٥ ـ يجب أن تكون النظرية قادرة على اشتقاق فرضيات محددة وتنبؤات محتملة . إن أصالة النظرية وتمثيلها السليم للبيانات وتوضيحها للمسلمات والمصطلحات المتجسدة فيها يُمكّنها غالباً من اداء هذا الاشتقاق .

٦ ـ يجب أن تكون النظرية قابلة للاختبار ـ التحقق من صلاحيتها العملية وصدقها العلمي .

٧ ـ يجب أن تكون النظرية موجزة .

٨ ـ يجب أن تشير النظرية الى العلاقات/ التضمينات التي توجد بين عواملها او تربطها معاً .

٩ ـ يجب أن تتجنب النظرية الاستعمال الزائد للرموز اذا كان هذا على حساب الوضوح اللغوي لعبارتها .

١٠ ـ يجب أن تتجنب النظرية (أو يتجنب مطوروها) التعقيد الزائد في صياغتها .

١١ ـ يجب أن تتجنب النظرية (أو يتجنب مطوروها) التبسيط الزائد في صياغتها وبنائها .

١٢ ـ يجب ممارسة حذر شديد عند التنظير بواسطة النماذج Models ، وذلك لامكانية احتوائها على عناصر وخصائص وعلاقات لا تمت بصلة مباشرة للنظرية مما يؤدي بها للخطأ وعدم الصلاحية او الصدق بوجه عام .

و ـ فوائد عامة للنظرية :

تتلخص اهم فوائد النظرية للتربية الرسمية بوجه عام فيما يلي :(١٣)

١ ـ توضيح وتفسير الاشياء والظواهر المرتبطة بمجال النظرية ، وفهمها علمياً ومنطقياً .

٢ ـ توجيه أعمال البحث والدراسات التربوية الهادفة لتحسين الممارسات التعليمية ورفع منتوجتيها .

٣ ـ توجيه وارشاد المعلمين في مجالات التعليم والادارة والانشطة التربوية الأخرى .

٤ ـ تنبؤ وضبط ما قد يحدث من سلوك ونتائج تربوية لما فيه صالح الناشئة وفائدتها .

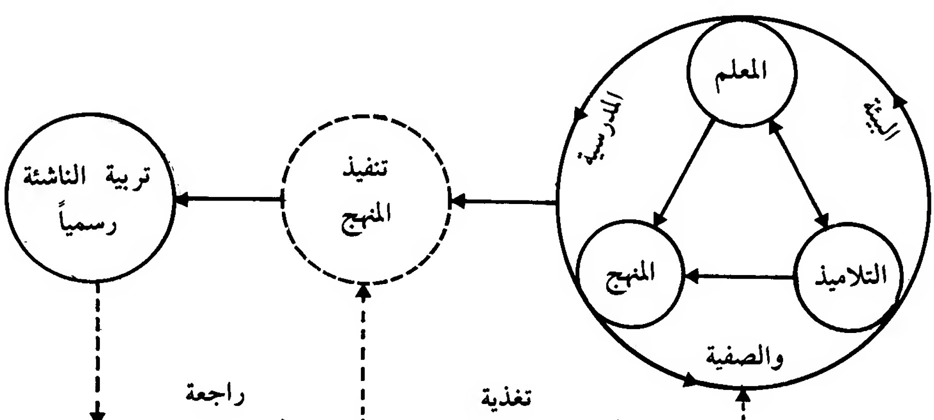
٥ ـ توجيه صناعة المنهج وما تشمله من عمليات تخطيط وتطوير وتنفيذ وتقييم .

ز ـ نظرية المنهج ـ مبرراتها وتعريفاتها وأصولها ونماذجها

١ ـ الحاجة لنظرية منهجية :

لقد أشرنا في مناسبة سابقة بأن التربية الصفية تقوم على عدة عوامل هي المعلم والتلاميذ والمنهج والبيئة المدرسية . حيث يؤدي فقدان واحد أو أكثر من هذه العوامل أو عدم كفايته العامة الى تخلخل التربية الصفية وعدم حدوثها جزئياً أو كلياً .

وعليه ، فان كل تربية سواء كانت صفيّة أو غير صفيّة ، رسمية أو مفتوحة . لا بد لها من منهج مكتوب (أو غير مكتوب كما هي الحال في التربية البدائية أو الأمية غير الكاتبة) يوّجه اهدافها ومحتواها من معلومات وأنشطة تعلّم وتعليم . تبدو هذه العلاقة السببية بين التربية والمنهج كما يلي :



شكل ٦ ـ ٣ :

رسم توضيحي للعلاقة السببية بين المنهج والتربية الرسمية .

ان كل علم او حقل معرفي يتميز كما أسلفنا بعلمائه ولغته ومجالاته ومناهج

بحثه ، يوجهه في ذلك نظريات متخصصة صالحة . وقد أكدنا في فقرة (هـ) من هذا الفصل بأن من أهم وظائف النظرية وفوائدها العلمية هي وصف وتوضيح وتفسير ظواهر العلم الذي تنتمي اليه وفهمها ، ثم تنبؤ وضبط حوادثها المقبلة لخير الانسان وفائدته .

واذا قبلنا بمفهوم المنهج كعلم تطبيقي جديد ، يلعب دوراً رئيسياً وحاسماً في انتاج التربية الرسمية ، فان النظرية نتيجتئذ تصبح بالنسبة له هدفا ومظهرا لا غنى عنهما لسببين :

□ لكون المنهج علماً أو حقلاً يتبلور حثيثا لصيغه النهائية ، حيث تمثل النظرية هدفاً أساسياً ومظهراً عاماً لكل علم .

□ لتوجيه مفهوم المنهج ، وصناعته من تخطيط وتطوير وتنفيذ وتقييم[١٤] من خلال وصف وتوضيح وتفسير مفهومه وعملياته ، وادراك كنُه معطياته أو مؤثراته المختلفة الفلسفية والثقافية والتاريخية والنفسية والمعرفية ، ثم تنبؤ وضبط نتائجها لغرض تحقيق تربية رسمية سوّية .

وقد أكد زايس[١٥] أهمية النظرية للمنهج بقوله : « تتقدم الممارسة المنهجية بدون النظرية بواسطة التجربة والخطأ ، وفي أسوأ الحالات على أساس عشوائي كامل » .

٢ ـ تعريف النظرية المنهجية :

بخلاف ما هو متعارف عليه في العلوم الأخرى ، فان المختصين بعلم المنهج غير متفقين حتى الآن حول تعريف عام له ، حيث يرى كل منهم المنهج كمفهوم وحقل تربوي حسب فلسفته التربوية الخاصة وخبراته الشخصية العلمية والحياتية . وبهذا جاءت تعريفاتهم للنظرية المنهجية مختلفة بتنوع خلفياتهم ، وفيما يلي بعض من هذه التعريفات النظرية المنهجية لتوضيح ذلك :

□ **تعريف بيوشامب :**

يرى بيوشامب[١٦] النظرية المنهجية بأنها مجموعة من العبارات المترابطة التي توضح مفهوم / طبيعة المنهج المدرسي بتحديد العلاقات التي تربط بين عناصره ، وبتوجيه عمليات تطويره واستعمالاته وتقييمه .

□ **تعريف طابا :**

لقد اعطت هيلدا طابا[١٧] التعريف التالي لنظرية المنهج : النظرية المنهجية هي طريقة لتنظيم التفكير حول قضايا هامة تخص تطوير المنهج مثل : مكونات المنهج ، وأهم عناصره ، وكيفية اختيارها وتنظيمها ، ومصادر القرارات المنهجية ، وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير النابعة من هذه المصادر لأجل بناء قرار منهجي محسوس ـ منهج .

□ **تعريف جوين :**

أورد جوين وآخرون[١٨] بعد تبريرهم لأهمية أصول المنهج كمقرّرات حاسمة له التعريف التالي :

النظرية المنهجية هي مجموعة المعتقدات التي يتبناها الفرد ويستخدمها كقاعدة لقراراته الخاصة بتطوير وتنفيذ المنهج . وتشتق هذه المعتقدات من مبادىء الفكر الفلسفي والنفسي والاجتماعي المتداخلة ، ومن المرئيات المتعلقة ببناء وطبيعة المعرفة .

- ومهما يكن من إختلاف في مفهوم النظرية المنهجية ، فان النظرية المنهجية في رأينا هي مجموع المبادىء الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية والمعرفية التي توجه صناعة المنهج ومكوناته المختلفة من أهداف ومعلومات وأنشطة تربوية متنوعة .

٣ ـ أصول النظرية المنهجية :

لقد أكدنا بأن المنهج ـ كما هي الحال في التربية عموما ـ هو حقل تطبيقي

إستلف من العلوم المختلفة كينونته مبادءه وممارساته . وعليه ، فان نظرية المنهج وما يتبعها من نماذج تنظيرية فرعية ترجع في جذورها إلى هذه الاصول العلمية . ولقد صوّر بوشامب هذه الظاهرة في الرسم التالي(١٩) :

٤ - أنواع النظرية المنهجية :

يقترح جيمس ميكدانلد ثلاثة انواع من النظرية المنهجية هي كما يلي(٢٠) :

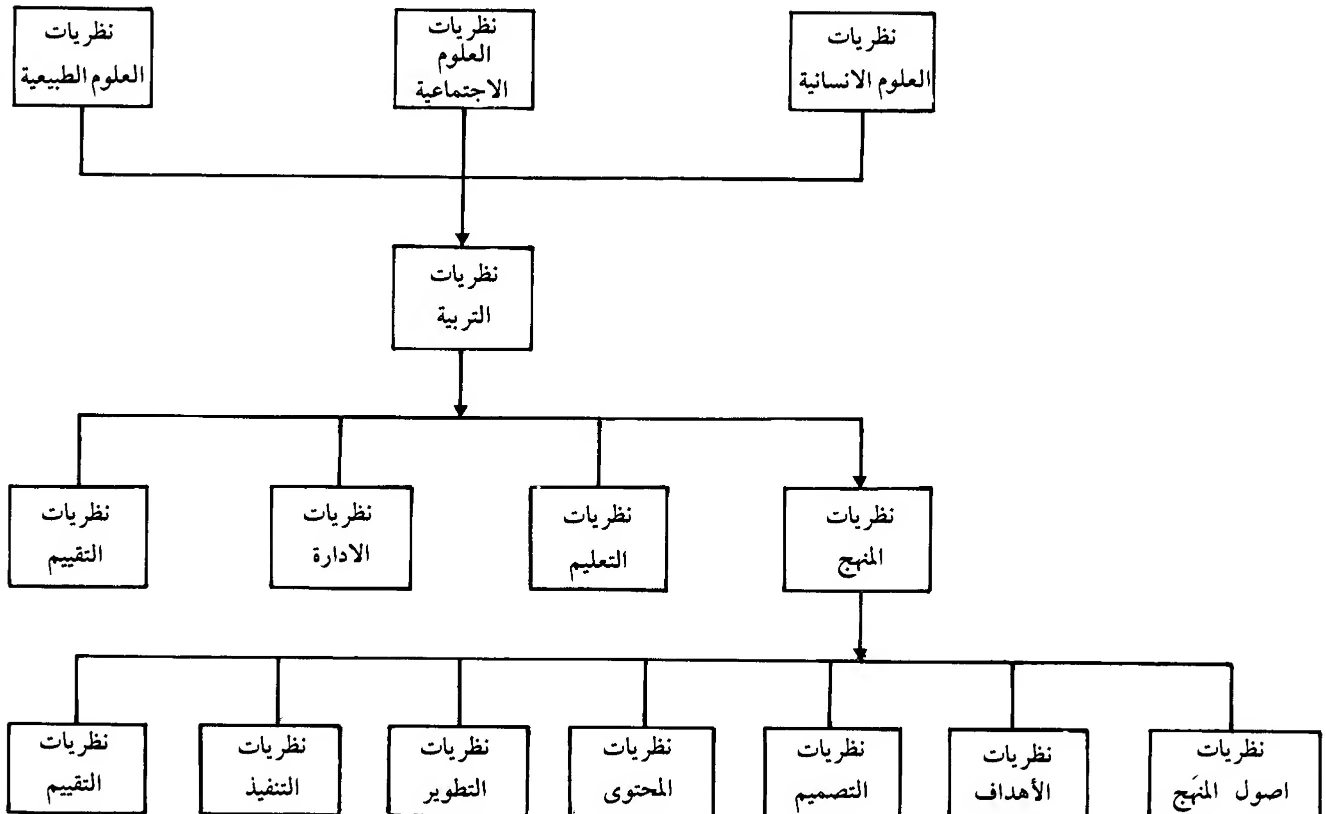
□ النظرية المنهجية الضابطة Control Theory التي تزود حقل المنهج وعمليات صناعته بأطرٍ عملية ضابطة توجهه لزيادة كفايته وفعاليته التربوية العامة . ان النماذج التنظيرية اللاحقة لتايلر وطابا وغودلاد وبوفام وطابا هي أمثلة لهذا النوع .

□ النظرية المنهجية التفسيرية Hermeneutic Theory يختص هذا النوع من النظرية نفسه في وضع تفسيرات أو تأويلات توضح مظاهر المنهج وعملياته ، وابتكار تصورات جديدة تأخذ على عاتقها تحليل الظواهر والممارسات المنهجية الجارية وفهمها ومن ثم تحديد عيبها ونقاط ضعفها .

□ النظرية المنهجية الناقدة Critical ، وهي أشمل النظريات المنهجية وأكثرها تضمينات ايجابية وعملية لحقل المنهج لما تجمعه من نظرية وتطبيق ، ومن وظائف تؤدي لفهم حقل المنهج وضبطه في آن واحد . ان تركيزها على العلاقات المتداخلة للمظهر والمجالات المنهجية المختلفة يحث المختصين على توجيه اهتمامهم وابحاثهم لبلورتها وتطويرها كنظرية معوّلة وبناءة لحقل المنهج .

□ نماذج خاصة في التنظير المنهجي :

بالرغم من توفر بعض التعريفات للنظرية المنهجيّة ، فانه لم يتبلور عملياً حتى الآن نظرية منهجية واضحة المعالم ومتفق عليها . وان ما ورد بالخصوص لا يتعدى سوى محاولات واقتراحات جاء بها المربون على شكل نماذج Models توضح غالباً طبيعة المنهج وعلاقاته بعوامل التربية الاخرى .



شكل ٦ ـ ٤ :

رسم توضيحي للاصول العلمية الخاصة بالنظرية المنهجية .

والنموذج بحد ذاته كما هو معروف (أُنظر فقرة د من هذا الفصل) يجسّد مرحلة / خطوة متقدمة من عملية تطوير النظرية . وعليه ، فبالرغم من البطء المحسوس الذي يعتري عملية التنظير المنهجي ، فان ما هو متوفر من دراسات وتشريعات ونماذج ، وما تتصف به هذه من تنوع ، لهو في رأينا ظاهرة صحية تسود حقل المنهج ، وستمكنه فيما بعد من التوصل لنظرية عامة ذات تضمينات عملية مفيدة لتوجيه مقرراته وعملياته ونتائجه . وفيما يلي توضيح موجز لأهم النماذج التنظيرية المنهجية التي تمت حتى الآن .

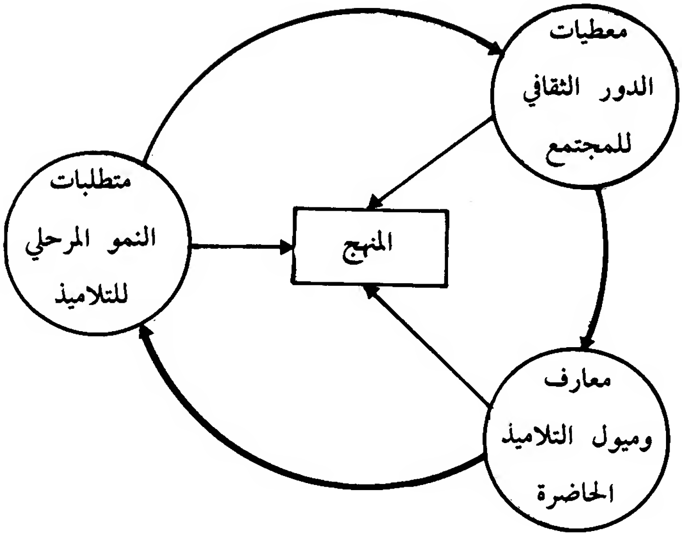
□ المنهج كاداة تربوية للاستمرار الثقافي - نموذج هربارت التنظيري :

تتمثل أهم عوامل الفشل التي اتصفت بها التربية القديمة حسب رأي الهربارتيين (أتباع فريديرك هربارت) في عدم موافقة برامج التعليم الرسمي لديها مع متطلبات مراحل النمو التي يعيشها التلاميذ[٢١] .

ولم يتوقف الأمر لدى الهربارتيين عند هذا الحد ، بل اكدوا بأن هذه المتطلبات تجسد بشكل مباشر الادوار الثقافية التي يمر بها التطور الانساني للمجتمع البشري وتعمل تلقائيا على تقمص عمومياتها وافضلياتها الاجتماعية . وبهذا ، فان بناء المنهج وتنظيم محتواه ومواده التعليمية تصبح بالضرورة عملية مطابقة لمعطيات المرحلة الثقافية التي يعيشها المجتمع مع مرحلة النمو الفردي للتلاميذ وما يتصفون به من معارف وخبرات وميول .

وبينما يُتوقع من المنهج في حالتنا الحاضرة الاستجابة لحاجات المتعلمين المختلفة ، فانه قد يخدم في نفس الوقت كاداة للاستمرار الثقافي لمجتمعهم . ومن هنا عرف منـهج الهربارتيين أو نموذجهم التنظيري بمنهج أو نظرية الأدوار الثقافية Culture-Epochs Theory / Curr. ، أو الاستمرار الثقافي . Culture Recapitulation Theory / Curr. . يبدو النموذج التنظيري للهربارتيين موضحاً بالرسم التالي :

هذا ، وقد اقترح الهربارتيون على أساس نموذجهم التنظيري أعلاه ثلاثة



شكل ٦ ـ ٥ :

رسم توضيحي للنموذج التنظيري المنهجي عند الهربارتيين ـ الأدوار الثقافية / الاستمرار الثقافي للمجتمع .

أنواع رئيسية من المناهج يتفق كل منها مع متطلبات مرحلة محددة لنمو التلاميذ هي[٢٢] :

ـ منهج المرحلة الأولى التي تبدأ من مستهل الطفولة وحتى عمر ثماني سنوات تقريبا .

ـ منهج المرحلة الثانية التي تبدأ من عمر ست سنوات وحتى عمر عشر سنوات .

ـ منهج المرحلة الثالثة التي تبدأ بعمر التلميذ بعد عشر سنوات .

يتكون منهج المرحلة الأولى في الغالب من مواد تعليمية تجسد أبسط الأشكال الخاصة بالتكيف البشري للقوى والمظاهر الطبيعية المادية (المحسوسة) ـ المدركات الحسيّة كما تسمى عادة . أما المواد التعليمية لمنهجي

المرحلة الثانية والثالثة فتغلب عليها تدريجياً الصفة التجريدية والتأمل بما يتوافق مع تقدم فكر التلاميذ النظري .

وقد نتج عن تتابع الأدوار الثقافية واتصالها وتسلسل مراحل النمو ترابط المواضيع الدراسية المنهجية ودمجها معاً في دوائر متداخلة متفاعلة ومتصلة من العمليات الفكرية ، تزداد اتساعاً وتجريداً وتخصصاً مع ارتقاء السنوات المدرسية او عمر الطفل .

□ المنهج هو مجموع المعارف الاجتماعية المنسجمة مع الميول والخبرات التي يعيشها التلاميذ ـ نموذج ديوي التنظيري :

على الرغم من أن ديوي قد تأثر لحد كبير بالتعاليم الهربارتية ، إلّا أنه اختط لنفسه فلسفة خاصة ترى العملية التربوية كقوة اجتماعية موحدة لافراد الأمة وناشئتها من خلال تعليم التلاميذ للخبرات البشرية المتحضرة التي تتوافق مع الحالة الراهنة لميولهم وخبراتهم الشخصية(٢٣) .

ولم تكن هذه الخبرات البشرية المتحضرة التي ركز عليها ديوي كنشاط منهجي اجتماعي عشوائية غير هادفة ، بل كانت متتابعة متسلسلة تتصل مباشرة بتطور حقول المعرفة من عهودها التاريخية الأولى ، حين كانت على شكل وظائف ومهن وخبرات واقعية محسوسة إلى أن وصلت لصيغها المنطقية والنظرية المجردة في عصرنا الحاضر .

ويتم انتقاء المعرفة المنهجية التي يتعلمها التلاميذ حسب المعايير التالية :

- نوع الخبرات التي يعيشونها .
- نوع الانشطة والمشاكل الاجتماعية التي يتعلمونها او يقومون بحلّها .
- رغباتهم وميولهم الفردية .

وقد أساء بعض المربين فهم المناهج الديوية ، وخاصة ما طبق منها في المدرسة التجريبية بجامعة شيكاغو (١٨٩٦ ـ ١٩٠٣) ، معتقدين بأنها لم تتعد

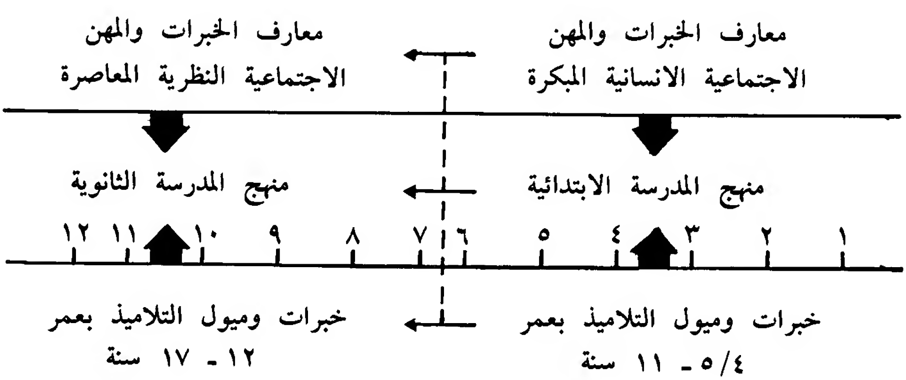
انشطة جسمية عشوائية وألعاب يقوم بها التلاميذ بمحض اختيارهم ورغبتهم دون أدنى تخطيط أو اعداد مسبق .

والحقيقة ان هذه الانشطة والخبرات كانت تعدّ بعناية لتجسدّ المهن الأساسية التي يعيشها مجتمع التلاميذ ، ليقوم بها هؤلاء من خلال تعلمهم المتكامل لمبادئها النظرية والعملية بحد سواء .

وبهذا ، لم تتوقف نتائج التعلم المنهجي لدى ديوي على تطوير أفراد التلاميذ اجتماعيا واندماجهم في الحياة المحلية ، بل تعداهما لتطوير التلاميذ ادراكيا معرفياً من خلال تتبعهم بالخبرات الانسانية المتحضرة او المهن لتطور الحقول المعرفية من عهودها المبكرة وحتى الآن .

وقد إنقسمت المناهج الديوية على اساس الخبرات الانسانية العامة للمجتمع والفردية الأخرى للتلاميذ الى نوعين رئيسيين : مناهج الدراسة الابتدائية القائمة غالبا على الخبرات والمعارف المحسوسة ، ومناهج الدراسة الثانوية القائمة على الخبرات والمعارف التأملية المجردّة .

يمكن لنا توضيح النموذج التنظيري لمنهج ديوي بالرسم التالي :



شكل ٦ - ٦ :
رسم توضيحي للنموذج التنظيري المنهجي عند ديوي - المعارف الاجتماعية الموافقة لخبرات وميول التلاميذ .

□ المنهج كاهداف وخبرات وأنشطة تقييم يقررها المتعلمون والمجتمع والمعرفة ، وتختارها وتنظمها الفلسفة التربوية ومبادىء علم النفس ـ نموذج تايلر التنظيري .

يعتبر النموذج الحالي من أقدم التنظيرات وأكثرها اتصالاً واهمية لحقل المنهج ، حيث لم تعد في الواقع محاولات الكثير من المختصين فيما بعد سوى تعديلاً أو حذفاً أو تفصيلاً أو تأكيداً أو معارضةً لنموذج تايلر او لما يوصف عادة بقاعدة تايلر (او الأساس المنطقي لتايلر) Tyler Rationale .

يقوم نموذج تايلر على الاسئلة الأربعة التالية[٢٤] :

- ما هي الأغراض التربوية التي يجب أن تسعى المدرسة الى تحصيلها ؟

- ما هي الخبرات التربوية التي يمكن تزويدها للمساعدة على تحصيل هذه الأغراض ؟

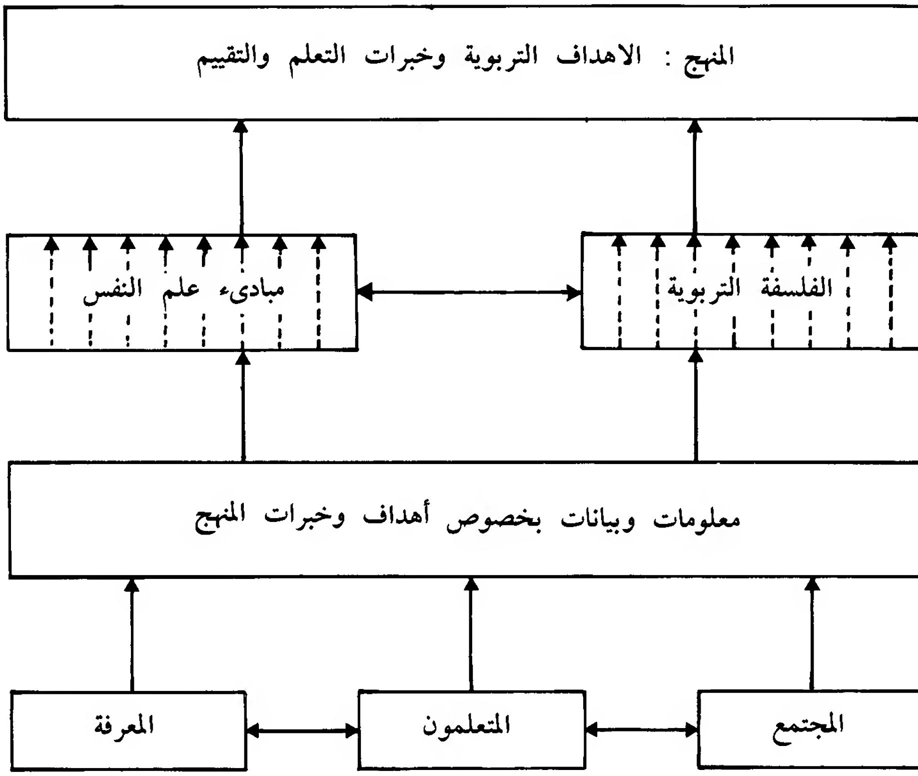
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصيغ مؤثرة للتدريس ؟
- كيف يمكن التقرير بأن الأغراض التربوية قد تحققت ؟

يمكن تمثيل النموذج التنظيري لتايلر بالرسم التالي (شكل ٦ ـ ٧) :

□ المنهج كخطة تتضمن أهدافا تربوية ومحتوى وأنشطة تعلّم وتقييم تنتج مباشرة من حاجات المتعلمين ـ نموذج طابا التنظيري .

إن نموذج طابا هو في الواقع تفصيل لنموذج تايلر السابق . ولا غرو في ذلك ، فإن طابا التي كانت تلميذة لتايلر أثناء دراستها الجامعية قد تأثرت لحد كبير بمبادىء وتعاليم استاذها ، فجاءت أعمالها المنهجية في كثير من الأحيان تجسيداً لذلك .

والجدير بالذكر هنا ، بأنه بينما تُعوِّلُ طابا ظاهرياً على حاجات المتعلمين كمصدر مباشر للمنهج ، فإنها في واقع الأمر تقترح في كتابها المعروف : تطوير المنهج[٢٥] مقررات أخرى تسبق المتعلمين في أساسيتها ودورها المنهجي هي :



شكل ٦ ـ ٧ :

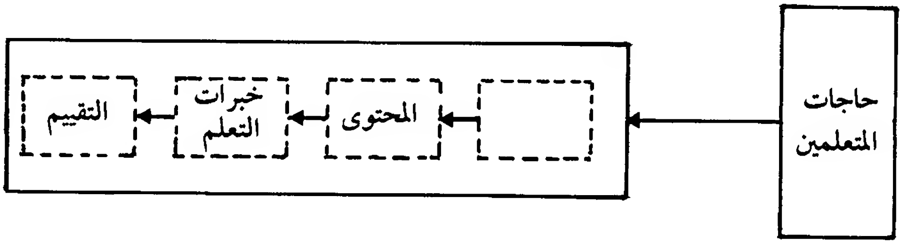
رسم توضيحي للنموذج التنظيري المنهجي عند تايلر ـ المنهج كأهداف وخبرات وأنشطة تقييم يقررها المتعلمون والمجتمع والمعرفة وتختارها وتنظمها فلسفة التربية ومبادىء علم النفس .

طبيعة وظيفة المدرسة ، والمجتمع وثقافته وطبيعة المعرفة ، ومبادىء علم النفس كنظريات التعلّم والنمو والتطوّر العقلي والذكاء وتحوّل التعلّم والتذكر .

يمكن توضيح نموذج طابا التنظيري على كل حال بالرسم التالي :

□ المنهج كخطة تقررها القيم الاجتماعية وتتكون من القيم والاهداف وفرص التعلم ـ نموذج غودلاد التنظيري .

استفاد غودلاد كما هي الحال مع طابا من نموذج تايلر ، وقام بتفصيله



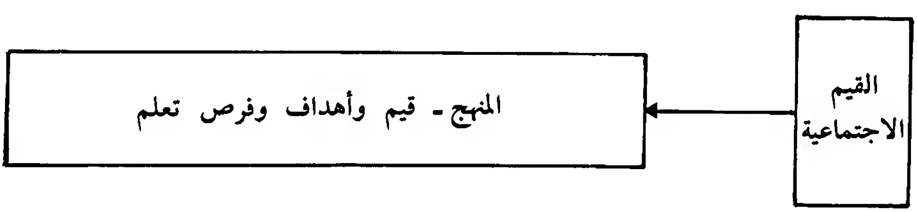
شكل ٦ ـ ٨ :

رسم توضيحي للنموذج التنظيري المنهجي عند طابا ـ المنهج كخطة تتضمّن أهدافاً تربوية ومحتوى وأنشطة تعلم وتقييم تنتج مباشرة من حاجات المتعلمين .

محاولاً تجنّب العيب الذي إتصف به سابقه وهو تأكيده المباشر على مظاهر الحياة العصرية للمجتمع دون قيمه وأحكامه الثقافية .

لا يحصر غودلاد في نموذجه التنظيري دور القيم الاجتماعية كمصفاة عامة وأساسية لمحتوى المنهج من أهداف وخبرات تعلم ، بل يعتبرها مادة منهجية بذاتها يتوجّب تعلمها أيضا[٢٦] .

يبدو نموذج غودلاد التنظيري المنهجي بالرسم المبسّط التالي :



شكل ٦ ـ ٩ :

رسم توضيحي للنموذج التنظيري المنهجي عند غولاد ـ المنهج كخطة تقررها القيم الاجتماعية وتتكون من القيم والأهداف وفرص التعلم .

□ المنهج كخطة تتكون من أهداف وتدريس وتقييم ـ نموذج بوفام التنظيري .

يمثل هذا النموذج أيضاً تعديلاً لسلفه نموذج تايلر ، مع تأكيده الواضح

لعاملين : التقييم الذي يتم منهجياً على مرحلتين رئيسيتين ـ قبل التدريس وبعده ، ثم التدريس كعنصر منهجي أساسي يحتوي على المعلومات والأنشطة التربوية الضرورية لتحقيق الأهداف الموضوعة[٢٧] .

□ المنهج كنظام اجتماعي ينتهي بخطة للتدريس ـ نموذج ميكداناند التنظيري

يرى جيمس ميكداناند المنهج كأحد الأنظمة الاساسية الأربعة التي تتفاعل معاً لانتاج العملية التربوية[٢٨] . وهي كما يلي : المعلم والتلاميذ والمنهج والتدريس . وبينما يقوم المعلم بدور وظيفي تعليمي رسمي ، فأن مهمة التلاميذ تتمثل غالباً في التعلم . والتدريس عند ميكداناند هو نظام اجتماعي تتم خلاله عمليات التعلم والتعليم . أما المنهج ، فبالرغم من أنه نظام اجتماعي ، إلّا أنه يتحوّل إلى خطة للتدريس يحقق من خلالها كل من المعلم والتلاميذ أهداف المنهج نفسه ـ التعلم المقصود . لقد وضح ميكداناند نموذجه التنظيري المنهجي بالرسم التالي (شكل ٦ ـ ١٠) :

تشير مناطق تفاعل الأنظمة التربوية الأربعة في الشكل اعلاه إلى ما يلي :

ـ المنطقة المظللة ، وتشير إلى تفاعل تام بين المعلم والتلاميذ والمنهج والتدريس ، محققاً بالتالي أهداف التعلم المرجوة .

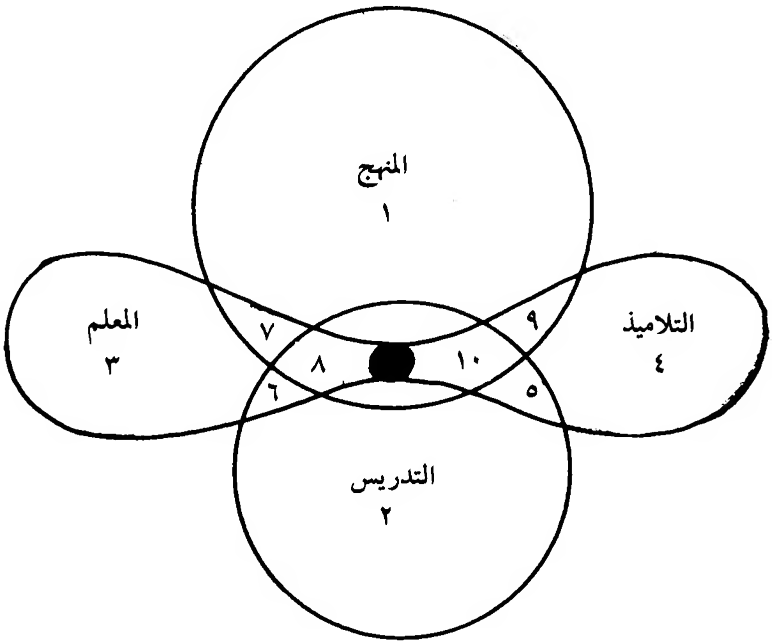
ـ منطقة رقم ٥ ، وتشير إلى التعلم غير المباشر الناتج من التدريس .

ـ منطقة رقم ٦ ، وتشير إلى تعديل المعلم لسلوك التلاميذ نتيجة لتغذية راجعة من التدريس .

ـ منطقة رقم ٧ ، وتشير لخبرات المعلم المنهجية .

ـ منطقة رقم ٨ ، وتشير لخبرات التوجيه والاشراف للتلاميذ من المعلم .

ـ منطقتي رقم ٩ و ١٠ وتشيران لخبرات تخطيطية مشتركة للمعلم والتلاميذ بخصوص عمليات التعلم والتعليم المنهجية .



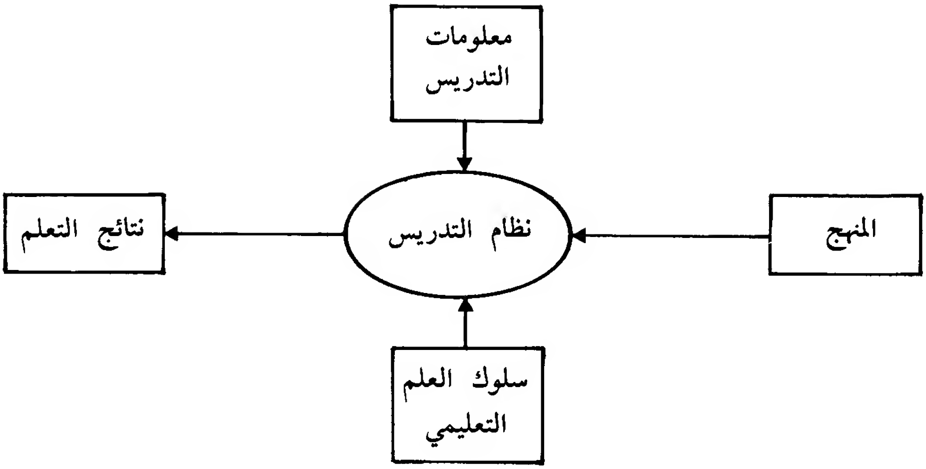
شكل ٦ ـ ١٠ :
رسم توضيحي للنموذج التنظيري المنهجي عند ميكدانلد ـ المنهج كنظام اجتماعي ينتهي بخطة للتدريس .

□ المنهج كخطة تدخل نظام التدريس لتحقيق أهداف التعلّم ـ نموذج جونسون التنظيري .

يؤكد موريس جونسون بأن المنهج عبارة عن خطة أو وثيقة مكتوبة تجسد النتائج المقصودة للتعلّم . تدخل هذه الخطة نظام التدريس وتوجهه لاختيار المعلومات المناسبة وسلوك المعلم المساعد على تحقيق أنواع التعلم المرجوة لدى التلاميذ . يمكن توضيح النموذج التنظيري لجونسون بالرسم التالي(٢٩):

□ المنهج كمقررات ومواجهات تربوية قائمة على الحقول المعرفية المنفصلة ـ نموذج كنغ وبراونيل التنظيري .

يعطي كنغ وبراونيل(٣٠) أهمية خاصة لجماعات المعرفة المنظمة

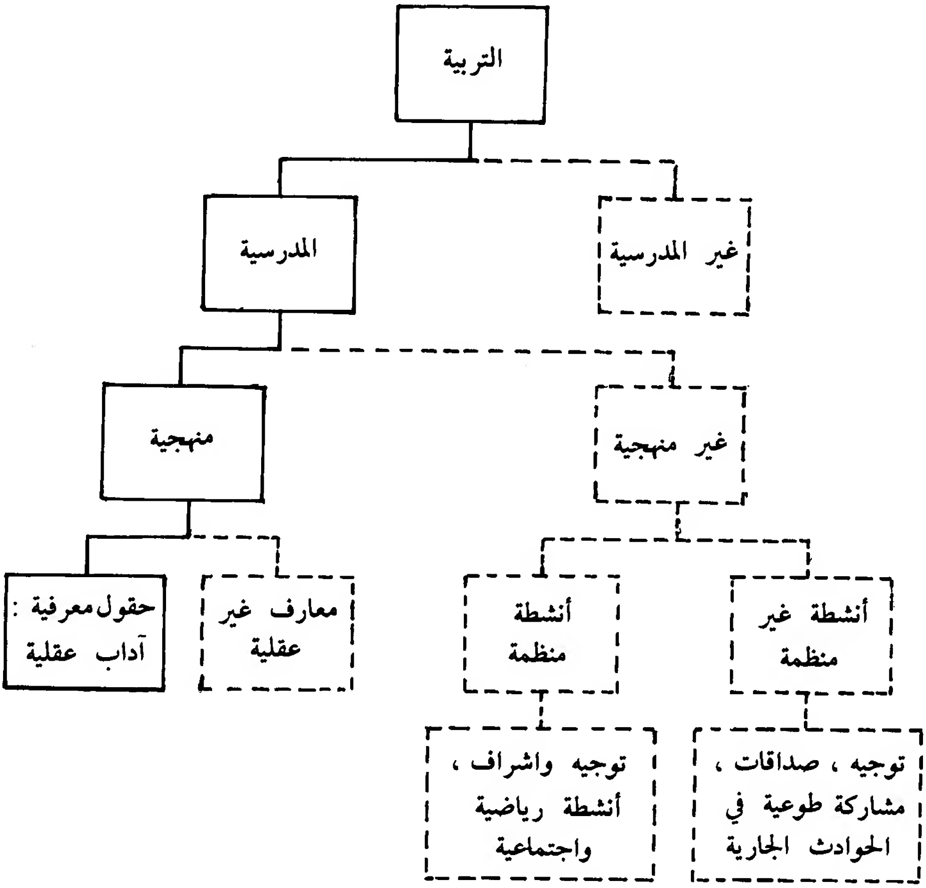


شكل ٦ - ١١ :
رسم توضيحي للنموذج التنظيري المنهجي عند جونسون - المنهج كخطة تدخل نظام التدريس .

Communities of Organized Knowledge أو حقول المعرفة في تكوين الجانب الادراكي للتلاميذ . ويضيفان بأن المدرسة إذا أرادت الاستجابة الفعالة للظروف العصرية التي يعيشها المجتمع ، فإنه يتحتم عليها تأكيد هذه المعارف في عملياتها التربوية . وعليه ، يريان بأن الصفة المنطقية السائدة للمناهج المدرسية يجب أن تكون عقلية معرفية في طبيعتها ، متمثلة فيما يسمى بالفنون الحرّة - الآداب العقلية . Liberal Arts .

ولقد وضّح كنغ وبراونيل دور المنهج ومعارفه في تشكيل القوى الادراكية للتلاميذ ، وأهمية المدرسة كبيئة عقلية بالمقارنة بسواها من الأنشطة والوسائل والمؤسسات التربوية الاجتماعية الاخرى في الرسم التالي(٣١) :

وعلى العموم ، تقوم نظرية كنغ وبراونيل المنهجية على المبادىء التالية :
- إن المنهج المدرسي العام يتمثل في جماعات المحاضرة Communities of Discourse الملازمة في طبيعتها لمفهوم الحقول المعرفية .



□ يشير إلى الدور الاساسي الذي يتمتع به العامل التربوي ـ المدرسة والمنهج والمعرفة ـ في تربية كنغ وبراونيل العقلية .

⬚ يشير إلى الدور المساعد الذي يتمتع به العامل التربوي في تربية كنغ وبراونيل العقلية .

شكل ٦ ـ ١٢ :
رسم توضيحي لدور الحقول المعرفية في التربية المدرسية لدى كنغ وبراونيل .

ـ إن منهج الحقل المعرفي الواحد يتكون من مجموعة من المقررات Courses التي تجسّد نسبياً حدود هذا الحقل .

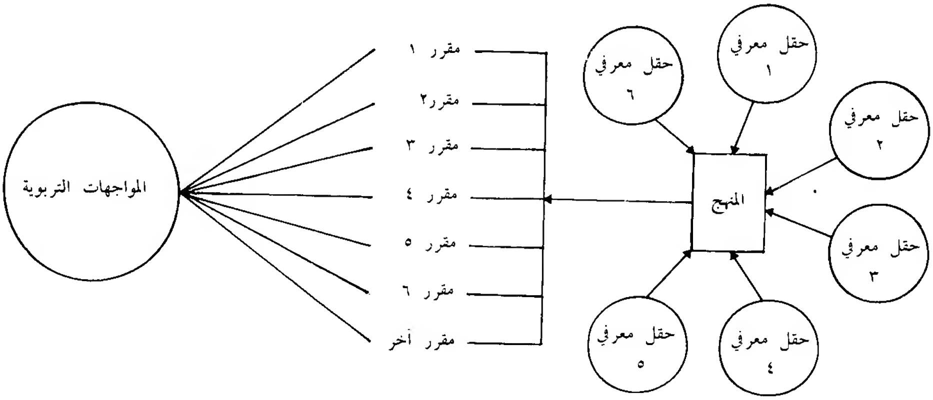
ـ إن المقرر الواحد ضمن الحقل المعرفي يتكون من سلسلة منظمة من المواجهات Encounters التربوية بين المعلم وتلاميذه .

ـ إن المعلم هو الفرد المحنّك/ المؤهل وظيفيا في مجال المواجهات التربوية (منهج وأنشطة التدريس الصفي) ، وهو المثال الناضج البناء لتلاميذه ، والعضو الطبيعي الفعّال في حقله المعرفي ومجتمع مدرسته .

ـ إن التلميذ هو مبتدىء غرٌّ يأخذ على عاتقه تعلّم المواجهات التربوية والقيام بها ، ويمتلك قدرات غير محدودة للنمو والتطور العقلي الخاص بالحقول المعرفية .

ـ إن المدرسة هي شركة تعلّم تتكون من مجموعة من الأفراد ، معلمين وإداريين وتلاميذ ـ ذات رسالة موجهة للبحث عن الحقيقة ومحو الجهل وتطوير القوى العقلية المبتكرة . فهي بهذا خلية متكاثرة للحياة العقلية في المجتمع المحلي .

تبدو المبادىء أعلاه موضحة في الرسم التالي :



شكل ٦ ـ ١٣ :

رسم توضيحي للنموذج التنظيري المنهجي عند كنغ وبراونيل ـ المنهج كمقررات ومواجهات تربوية قائمة على الحقول المعرفية المنفصلة .

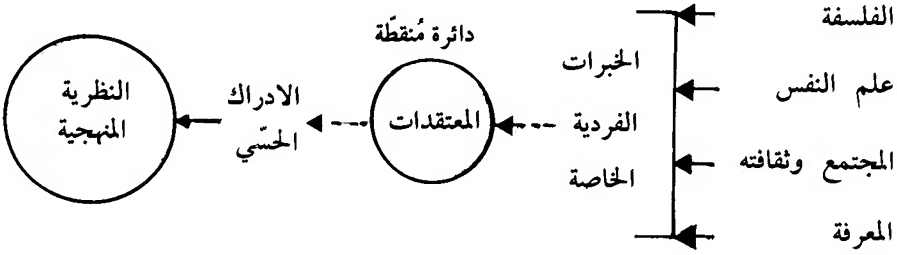
يؤدي كل حقل معرفي كما يبيّن الشكل (٦ - ١٣) إلى تطوير منهج خاص به ، وكل منهج يقود إلى أحداث مقررات دراسية يتكون الواحد منها من مواجهات تربوية بين المعلم والتلاميذ .

فحقل الرياضيات على سبيل المثال يؤدي إلى تطوير منهج خاص به يُجسِّد مقررا مثل الحساب والجبر والهندسة . ومقرّر الحساب يتألف بدوره من مبادىء ومفاهيم وأنشطة تعلّم وتعليم وتقييم متنوعة تشكل معاً ما يسمى بالمواجهات التربوية .

☐ المنهج كخطة تنتج من مسلّمات نظرية ذات أصول فلسفية ونفسية واجتماعية ومعرفية - نموذج جوين التنظيري .

يُرجع جوين[٣٢] جذور النظرية المنهجية إلى أصول المنهج الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية . ويقوم المختص عادة من خلال خبراته الخاصة بتطوير وغربلة ما يعتقد به من مبادىء ومفاهيم فلسفية ونفسية واجتماعية ومعرفية ، حيث يعمل بعدئذ بواسطة ادراكه الحسيّ على تنظيمها وتنسيقها معاً ، مؤدياً به الأمر إلى تشكيل النظرية المنهجية المقصودة .

يتمثل التسلسل التطويري أعلاه للنظرية المنهجية بالرسم التالي :

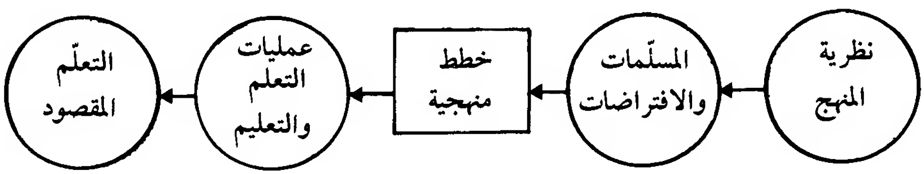


شكل ٦ - ١٤ :
تسلسل تطوير النظرية المنهجية لدى جوين

هذا ، وقد أوردنا في فقرة (ز - ٢) تعريف جوين لنظرية المنهج ، بأنها : مجموعة المعتقدات التي يتبناها الفرد ويستخدمها كقاعدة لقراراته الخاصة بتطوير

وتنفيذ المنهج . حيث يؤكد جوين بهذا الصدد بأنه يمكن على أساس النظرية اقتراح عدد من المسلمات أو الافتراضات المتصلة بالمعتقدات الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية التي (المسلّمات أو الافتراضات) توجّه بدورها عمليات تطوير خطط منهجية تهدف من خلال ترجمتها بواسطة التدريس لتحقيق تعلّم التلاميذ .

يبدو المنهج وعلاقاته بالعوامل التربوية الأخرى بالتسلسل التوضيحي التالي[٣٣] :



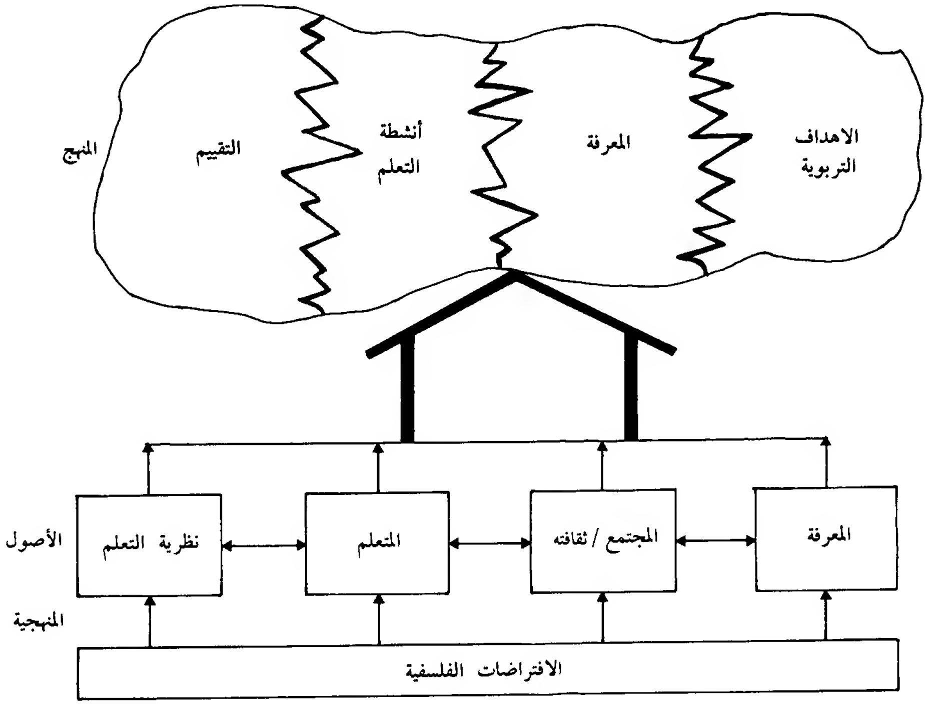
شكل ٦ ـ ١٥ :
رسم توضيحي للنموذج التنظيري المنهجي عند جوين ـ المنهج كخطة تنتج من مسلمات نظرية ذات أصول فلسفية ونفسية واجتماعية ومعرفية .

□ المنهج كنتاج مباشر للأصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية ـ نموذج زايس التنظيري الانتقائي .

يرى زايس[٣٤] بأن المنهج بأهدافه ومعلوماته وأنشطة تعلّمه وتقييمه وكيفيات تنظيمه وتطويره هو نتيجة مباشرة للأصول الفلسفية والنفسية (نظريات التعلم والمتعلمين) والاجتماعية/ الثقافية ثم المعرفية للتربية ، ولما تفرضه هذه الأصول من قرارات وبيانات وتضمينات على صناعة المنهج من تخطيط وتطوير وتنفيذ وتقييم .

يبدو المنهج بعناصره ومؤثراته أعلاه كما يلي[٣٥] :

□ المنهج كخطة تربوية تجسد بيانات فلسفية وتاريخية وثقافية ونفسية ومعرفية مختارة ، موجهة في عمليات صناعتها ومكوناتها العامة من قبل نظرية



شكل ٦ ـ ١٦ :
رسم توضيحي للنموذج التنظيري المنهجي الانتقائي عند زايس ـ المنهج كنتاج مباشر للاصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمصرفية .

منهجية خاصة عمل المربون على تطويرها لخير ناشئة المجتمع وتقدمها ـ نموذج واقعي شامل .

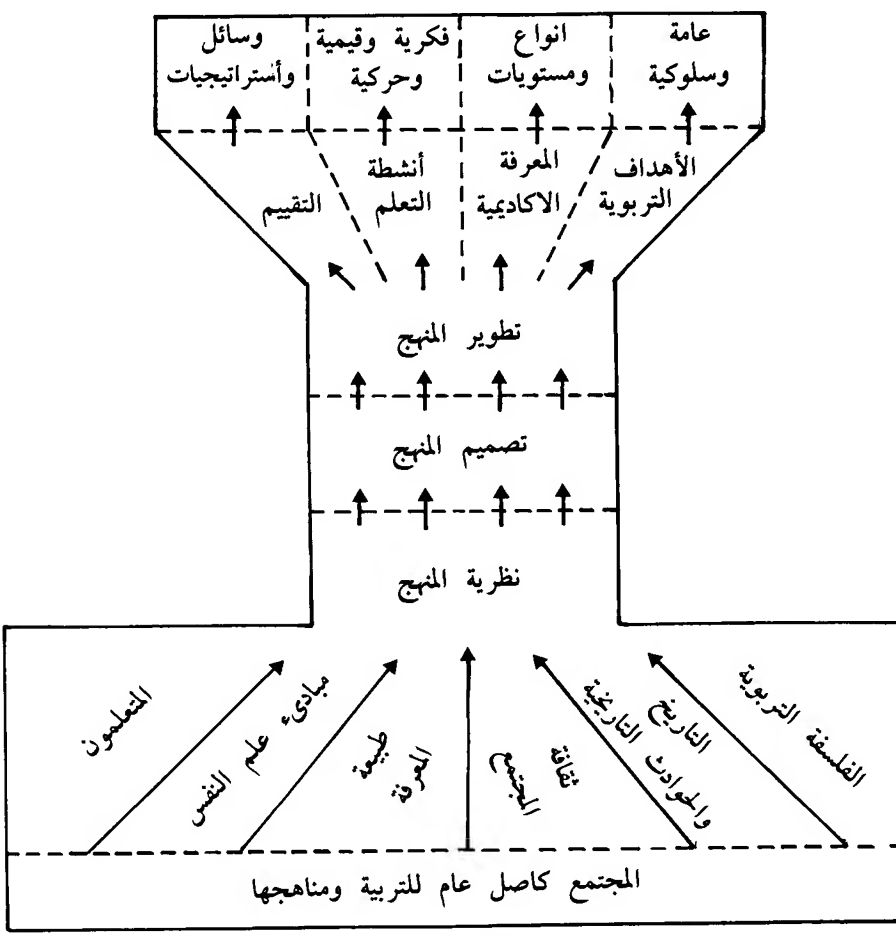
لقد تم تشكيل هذا النموذج النظري المنهجي بناءً على كافة النماذج التنظيرية المنهجية السابقة وما نراه متصلا بمفهوم المنهج من دور تربوي ومكونات وتطوير وتنفيذ .

وكما يبينّ الشكل (٦ ـ ١٧) ، فإن بيانات فلسفية وتاريخية وثقافية ونفسية ومعرفية مختارة تؤثر في بناء نظرية منهجية خاصة تتفق مع آمال المجتمع وأهدافه وظروفه المرحلية التي يعيشها ، حيث تقوم بتوجيه عمليات تخطيط المنهج وتطويره

وتنفيذه وتقييم فعاليته في التربية الرسمية .

ولما كانت ظروف المجتمع وأهدافه بوجه عام تتغير من مرحلة لاخرى حسب حوادثه التاريخية وما يواجهه من تطورات سياسية واجتماعية واقتصادية ، فان النظرية المنهجية يمكن ان تختلف في شكلها ومعطياتها تبعا لهذا ، مما ينتج عن ذلك تلقائيا اختلاف المناهج في هذه المراحل من حيث الصناعة والمكونات .

وفي كل الأحوال ، فان المنهج يعتبر في رأينا خطة اجتماعية تنتج من



شكل ٦ ـ ١٧ :
رسم توضيحي للنموذج التنظيري المنهجي الواقعي الشامل ـ المنهج كخطة تربوية تجسد بيانات فلسفية وتاريخية وثقافية ونفسية ومعرفية ، موجهة من قبل نظرية خاصة .

معطيات فلسفية وتاريخية ونفسية وثقافية / اجتماعية ومعرفية يقررها المجتمع لغرض بقائه ونموه عن طريق تربية اجياله فكرياً وقيمياً وسلوكياً .

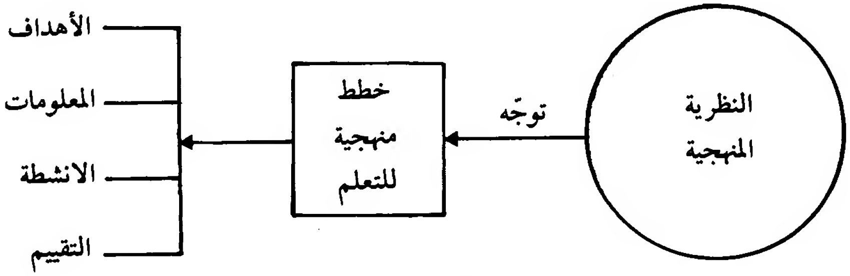
يبدو المنهج وصلاته المتنوعة بالاصول والعوامل والعمليات التربوية المختلفة كما يلي (شكل ٦ ـ ١٧) :

ح ـ نظريتا المنهج والتدريس ـ طبيعتهما وعلاقاتهما العامة

لقد عرّفنا النظرية المنهجية في فقرة (ز ـ ٢) بأنها مجموع المبادىء الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية والمعرفية التي توجه صناعة المنهج ومكوناته المختلفة من اهداف ومعلومات وأنشطة تربوية متنوعة (شكل ٦ ـ ١٨) :

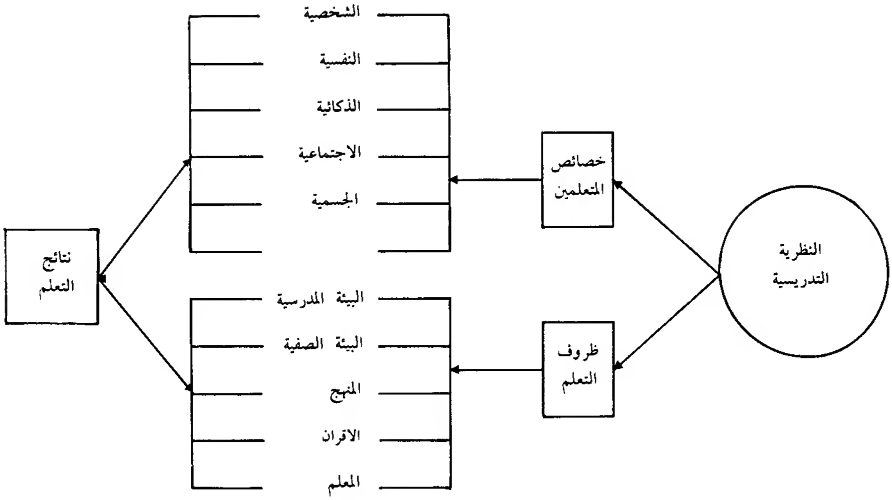
أما نظرية التدريس فقد اقترح ترافرز[٣٦] بأنها مجموعة من الافتراضات التي تشير للعلاقات المتوفرة بين نتائج التحصيل من جهة وظروف التعلم وخصائص المتعلمين من جهة أخرى (شكل ٦ ـ ١٩) :

ان ما يعْنيه التعريفان أعلاه من تضمينات وتفاصيل قد تظهر في الرسوم التوضيحية التالية :



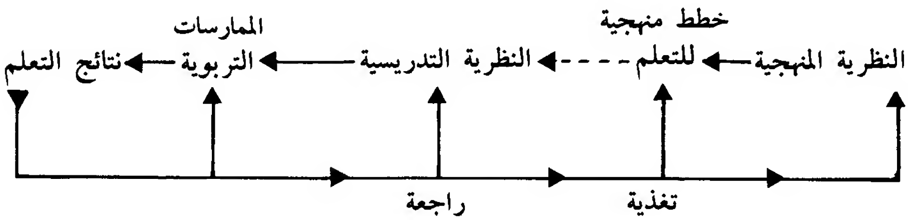
شكل ٦ ـ ١٨ :
رسم توضيحي لمكونات الخطط المنهجية ودور النظرية في توجيهها .

فبينما توجه اذن النظرية المنهجية خططا مكتوبة للتعلم . فان النظرية التدريسية تقوم بتحديد نوع العلاقات التنفيذية بين المتعلمين وظروف التعلم والتحصيل والتي يتم بها في الواقع ترجمة الخطط المنهجية لقدرات محسوسة فكرية



شكل ٦ ـ ١٩ :
رسم توضيحي لدور نظرية التدريس في تحديد العلاقات بين خصائص المتعلمين وظروف التعلم ونتائج التحصيل .

وقيمية وسلوكية . بمعنى أن النظرية المنهجية هي عملية توجيهية في طبيعتها تنتهي غالبا بوضع خطة منهجية للتعلم ، أما النظرية التدريسية فهي عملية تنفيذية تنتهي ظاهريا بتحقيق أهداف التعلم المنهجية ، وفعلياً بتقييم المنهج نفسه وما يتصل به من نظرية وبيانات فلسفية وتاريخية وثقافية ونفسية ومعرفية . تظهر العلاقة بين نظريتي المنهج والتدريس في التسلسل التالي :



شكل ٦ ـ ٢٠ :
رسم توضيحي للعلاقة بين نظريتي المنهج التوجيهية والتدريس التنفيذية .

ط ـ الخلاصة :

لقد عالج الفصل مفهوم النظرية ومبادءها ، وخاصة ما يتعلق منها

بالمنهج . وبعد عرض عدداً من تعريفات النظرية ، قدم الفصل معلومات خاصة بأنواعها واجراءات تطويرها وتقييم صلاحيتها ثم فوائدها .

وبينما ترجع النظرية المنهجية مباشرة الى النظرية التربوية الأم ، ومن ثم لنظريات العلوم الانسانية والاجتماعية والطبيعية ، فانها تمثل بالنسبة للمنهج مظهراً وهدفاً لا بد منها لتوجيه عملياته ومكوناته المتنوعة . والنظرية المنهجية هي مجموع المبادىء الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية والمعرفية التي توجّه صناعة المنهج ومكوناته المختلفة من اهداف ومعلومات وأنشطة تربوية متنوعة .

وبالرغم من انه لا توجد حتى الآن نظرية بمعناها الحقيقي للمنهج ، فان ما يتوفر من نماذج تنظيرية قد يعوض المنهج ما تقوم به النظرية عامة من توضيح وتفسير لظاهرة ، وتوجيه اعمال البحث والدراسات في مجالاته ، وارشاد عمليات صناعته وتنفيذه وتبنؤ نتائجه .

هذا ، وقد تلخصت النماذج النظرية التي وضحها الفصل فيما يلي :

١ - المنهج كاداة تربوية للاستمرار الثقافي - نموذج هربارت .

٢ - المنهج هو مجموع المعارف الاجتماعية المنسجمة مع الميول والخبرات التي يعيشها التلاميذ - نموذج ديوي .

٣ - المنهج كأهداف وخبرات وأنشطة تقييم يقررها المتعلمون والمجتمع والمعرفة وتختارها وتنظمها الفلسفة التربويّة ومبادىء علم النفس - نموذج تايلر .

٤ - المنهج كخطة تتضمن اهدافا تربوية ومحتوى وأنشطة تعلم وتقييم تنتج مباشرة من حاجات المتعلمين - نموذج طابا .

٥ - المنهج كخطة تقررها القيم الاجتماعية وتتكون من القيم والأهداف وفرص التعلم - نموذج غودلاد .

٦ - المنهج كخطة تتكون من اهداف وتدريس وتقييم - نموذج بوفام .

٧ - المنهج كنظام اجتماعي ينتهي بخطة للتدريس - نموذج ميكداناند .

٨ ـ المنهج كخطة تدخل نظام التدريس لتحقيق أهداف التعلم ـ نموذج جونسون .

٩ ـ المنهج كمقررات ومواجهات تربوية قائمة على الحقول المعرفية المنفصلة ـ نموذج كنغ وبراونيل .

١٠ ـ المنهج كخطة تنتج من مسلمات نظرية ذات اصول فلسفية ونفسية واجتماعية ومعرفية ـ نموذج جوين .

١١ ـ المنهج كنتاج مباشر للاصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية ـ نموذج زايس الانتقائي .

١٢ ـ المنهج كخطة تربوية تجسد بيانات فلسفية وتاريخية وثقافية ونفسية ومعرفية مختارة ، موجهة في عمليات صناعتها ومكوناتها العامة من قبل نظرية منهجية خاصة عمل المربون على تطويرها لخير ناشئة المجتمع وتقدمها ـ نموذج واقعي شامل .

وقد اختتم الفصل مادته بالتأكيد على أمرين هامين :

١ ـ ان النظرية المنهجية هي أداة توجيهية في طبيعتها ، اما النظرية التدريسية فهي أداة تنفيذية .

٢ ـ ان هناك علاقات حميمة متبادلة تربط كلاً من النظرية المنهجية والتدريسية .

ي ـ انشطة تطبيقية :

١ ـ عرّف كتابياً بما لا يزيد عن ثلاثة أسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ لكل مما يلي: النظرية، النظرية المنهجية، النظرية التدريسية، النظرية التربوية، النظرية البدهية ، النظرية المتغيرة ، النظرية الوصفية ، النظرية التحليلية ، نظرية المفاهيم .

٢ ـ اذكر كتـابياً بصحة لا تقل عن ٩٠٪ الاجراء المفضّل لديك من الثلاثة التي أوردها الفصل بخصوص تطوير النظرية .

٣ ـ عدد كتـابياً بصحة لا تقل عن ٩٠٪ المعايير التي يمكن بها تقييم صلاحية النظرية البنائية والعملية .

٤ ـ عدد كتابياً بصحة لا تقل عن ٨٠٪ الفوائد العامة التي يمكن ان تقدمها النظرية لحقلها التخصصي .

٥ ـ برّر مع الرسم في صفحة واحدة وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ الحاجة لنظرية منهجية .

٦ ـ اكتب بصحة لا تقل عن ٨٠٪ التعريفات المتنوعة التي اوردها الفصل للنظرية المنهجية .

٧ ـ وضح كتابياً بالرسم وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ أصول النظرية المنهجية .

٨ ـ لخصّ كتابياً مع الرسم مبادىء خمسة نماذج تنظيرية منهجية على الأقل بصحة لا تقل عن ٩٠٪ لكل منها .

٩ ـ أوجز كتابيا بالرسم وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ ما تعنيه نظريتا المنهج والتدريس من تضمينات وعلاقات .

١٠ ـ اقترح كتابياً في ضوء دراستك لمعلومات الفصل :

□ تعريفاً خاصاً بالنظرية المنهجية .

□ نموذجاً تنظيرياً منهجياً مدعماً بالرسم يجسد بوجه عام هذا التعريف النظري الخاص .

القسم الثاني

أنواع المناهج الدراسية

٧ ـ مناهج المادة الدراسية ـ انواعها وخصائصها وتطبيقاتها .

٨ ـ مناهج الطفل والمجتمع ـ انواعها وخصائصها وتطبيقاتها .

٩ ـ المناهج المبرمجة ـ انواعها وخصائصها وتطبيقاتها .

١٠ ـ المناهج المحورية ـ أنواعها وخصائصها وتطبيقاتها .

الفصل السابع

مناهج المادة الدراسية
أنواعها وخصائصها وتطبيقاتها

أ ـ المقدمة

ب ـ أنواع مناهج المادة الدراسية .

١ ـ منهج المواضيع المنفصلة .

- □ تعريف عام بمنهج المواضيع المنفصلة .
- □ خصائص عامة لمنهج المواضيع المنفصلة .
- □ تطبيق منهج المواضيع المنفصلة .
- □ فوائد عامة لمنهج المواضيع المنفصلة .
- □ مآخذ عامة لمنهج المواضيع المنفصلة .

٢ ـ منهج الحقول المعرفية المنفصلة .

- □ تعريف عام بمنهج الحقول المعرفية المنفصلة .
- □ خصائص عامة لمنهج الحقول المعرفية المنفصلة .
- □ تطبيق منهج الحقول المعرفية المنفصلة .
- □ فوائد عامة لمنهج الحقول المعرفية المنفصلة .
- □ مآخذ عامة لمنهج الحقول المعرفية .

٣ - منهج المواضيع او الحقول المتصلة (المترابطة) .

- ☐ تعريف عام بمنهج المواضيع او الحقول المتصلة .
- ☐ خصائص عامة لمنهج المواضيع او الحقول المتصلة .
- ☐ تطبيق منهج المواضيع او الحقول المتصلة .
- ☐ فوائد عامة لمنهج المواضيع او الحقول المتصلة .
- ☐ مآخذ عامة لمنهج المواضيع او الحقول المتصلة .

٤ - منهج الحقول العامة او المندمجة .

- ☐ تعريف عام بمنهج الحقول العامة او المندمجة .
- ☐ خصائص عامة لمنهج الحقول العامة او المندمجة .
- ☐ تطبيق منهج الحقول العامة او المندمجة .
- ☐ فوائد عامة لمنهج الحقول العامة او المندمجة .
- ☐ مآخذ عامة لمنهج الحقول العامة او المندمجة .

٥ - منهج الكتاب المقرر

حـ - الخلاصة .

د - انشطة تطبيقية .

الفصل السابع

مناهج المادة الدراسية
انواعها وخصائصها وتطبيقاتها

أ ـ المقدمة :

يتكون المنهج كما أسلفنا من الأهداف والمعرفة وانشطة التعلم ثم التقييم . ويتحدد نوع المنهج وطبيعة مكوناته العامة عادة بعوامل أساسية أسميناها في مناسبة* سابقة بالأصول الفلسفية والتاريخية والثقافية والمعرفية والنفسية .

وقد يركّز المربون في المنهج المدرسي على نوع معيّن من المحتوى ، حيث يعرف المنهج نتيجتئذ به ويتميز من خلاله . فإذا جرى التأكيد على نوع الأهداف التي سيحققها المنهج ، عندئذ يغلب على محتواه كفايات او مهارات او سلوك عملية ، فيعرف بهذا بمنهج الأهداف السلوكية او الكفايات . وفي حالة اخرى يجري التركيز على المعرفة الاكاديمية ، حيث يعرف بهذا بمنهج المواد الدراسية . أما إذا تم التركيز على أنشطة التعلم وخبراته ، فيسمى المنهج عندئذ بهذا الاسم ـ منهج الخبرة / النشاط .

وقد يجسد المنهج في بعض المناسبات مادة أو نشاطاً أو اهتماماً أساسياً يطلب من التلاميذ جميعاً تعلمه قبل انتقالهم إلى مقررات اخرى ، حيث يطلق عليه في مثل هذه الحالات بالمحوري .

* إرجع بهذا الخصوص إلى فصول القسم الأول ـ أصول المنهج .

وفي هذا الفصل ، سنقوم بعرض موجز لمناهج المادة الدراسية ، موضحين في كل منها كلما ناسب ذلك الجوانب التالية :

- ☐ تعريف عام به .
- ☐ خصائصه العامة .
- ☐ تطبيقه .
- ☐ فوائده .
- ☐ مآخذه .

ب ـ أنواع مناهج المادة الدراسية .

لقد بدأت التربية المدرسية المنظمة بهذا النوع من المناهج ، وهي بهذا تشكل المناهج الأم لكل من سواها .

تركز مناهج المادة على مجموع الحقائق والمعارف التي تخص موضوعاً أو علماً أو حقلاً أكاديمياً من حقول المعرفة ، حيث تُنْتقَى وتُنَظمُ معاً ليقوم التلاميذ بتعلمها لذاتها في الغالب ، دون مراعاة تذكر أو ارتباط هذه المعرفة المنهجية بالواقع او الحاجات الحاضرة للتلاميذ .

تعود جذور هذه المناهج للفلسفات التقليدية المتنوعة كالغيبية الدينية والمثالية الفكرية والواقعية ، والعقلية الانسانية والعملية (أنظر الفصل الثاني من هذا الكتاب) . ومناهج المادة تعتبر اضعف الأنواع المنهجية استجابة للتلاميذ ولمجتمعهم (بالرغم من أن أهدافها التربوية النهائية وفلسفتها الرئيسية هي اجتماعية) وأقلها فائدةً عمليةً وواقعيةً لحياتها .

ومن أمثلة مناهج المادة الممارسة في التربية الآن هي : منهج المواضيع المنفصلة ، ومنهج الحقول الاكاديمية المنفصلة ، ومنهج الحقول المندمجة العامة (الموسعة) ومنهج المواضيع المتصلة (المترابطة) ثم منهج الكتاب المقرر . وفيما يلي كلمة توضيحية لكل منها :

١ ـ منهج المواضيع المنفصلة .

□ تعريف عام بمنهج المواضيع المنفصلة :

يعتبر منهج المواضيع المنفصلة[١] Seperate - Subjects Curricula أقدم أنواع المناهج التي مارسها الانسان في تربيته الرسمية . ويقوم المنهج الدراسي كما يدّل الاسم على تجسيد موضوع او مادة دراسية واحدة كالتاريخ والجغرافيا والفيزياء والحساب والقواعد العربية والحديث والرسم المعماري والخياطة والتدبير المنزلي وغيرها ، حيث تُمثِّل المعلومات الاكاديمية او المادة الدراسية محور العملية التربوية منهجاً وتدريساً .

ويميل الجدول الدراسي اليومي للمواضيع المنفصلة الى التسلسل المكوّن من فترات تعليمية تطول أو تقصر في عددها حسب أهمية موضوعها . فبينما يكون نصيب موضوع كالتعبير مثلا فترة واحدة أو اثنتين (حصة او حصتين) أسبوعياً ، يكون نصيب الحساب او الهندسة او القرآن او الفقه او غيرها ثلاث او أربع حصص أو أكثر . ويرجع السبب في هذا الى اعتقاد المربين او المختصين بأفضلية بعض المواضيع على بعضها الآخر لما تحتويه او تجسده من معرفة عقلية او تطبيقية تعارف المجتمع على اهميتها الفكرية والاجتماعية العملية للناشئة .

□ خصائص عامة لمنهج المواضيع المنفصلة :

يتصف عموما منهج المواضيع المنفصلة بالخصائص التالية :[٢]

ـ تعتبر مادته مظهراً أو عنصراً ثقافياً هاماً يجب تعلمها من جميع التلاميذ بالتغاضي عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية أو الجغرافية .

ـ تعتبر مادته مفيدة وذات قيمة عالية لحياة التلاميذ ومجتمعهم في المستقبل ، وذلك بترجمة واستخدام ما يعرفونه ايجابياً في المواقف الحياتية التي تواجههم بعدئذ .

ـ تكون مادته منظمة على شكل مراحل او اقسام متدرجة منطقياً في

صعوبتها . حيث يُخصَّصُ كل قسم لمستوى دراسي او مرحلة . فمنهج الحساب مثلا الذي يبدأ بعمليات العد والجمع والطرح البسيطة في الصف الاول يتدرج في صعوبته ومحتواه من مستوى مدرسي لآخر حتى يصل في المرحلة الثانوية الى درجة عالية من التخصصية والتعقيد ، فتظهر كما نلاحظ مبادىء مثل اللوغاريتمات والنسب والاحصاء والاحتمالات . . .

- يؤكد تعلم المنهج على تنمية القدرات العقلية للتلاميذ .
- يزود التلاميذ بفرص محدودة جدا للابتكار والتفكير الفردي المستقل .
- يخدم منهج المواضيع المنفصلة بتنظيمه وثبات مادته كمرشد ومنسق للمعلم في توجيهه لتعلم التلاميذ وتحقيقه لاهداف التربية الوطنية .
- يستخدم بدرجة رئيسية طرقا تعليمية جماعية ومباشرة في طبيعتها مثل : المنافسة الفردية المباشرة والاستظهار والتسميع ، والمحاضرة والمباريات الصفية .
- يتصف معلموا منهج المواضيع المنفصلة بدرجة عالية من التأهيل الاكاديمي في الموضوع المنهجي الذي يقومون بتدريسه . وهم بهذا معلموا مواد دراسية كالتاريخ والجغرافيا ، والفيزياء والكيمياء وغيرها .
- يتم تحديد المادة المنهجية التي يحتويها المنهج بعناية شديدة ، كما يتم تدريسها للتلاميذ من خلال تحضير مسبق دقيق وخطوات منظمة متتابعة .

□ تطبيق منهج المواضيع المنفصلة :

تتلخص الحجة التي يدعم بها المختصون تبنّيهم لمنهج المواضيع المنفصلة باستحالة وجود منهج دراسي يهدف لتحقيق خبرات ومهارات محدودة لدى التلاميذ دون توفر محتوى له يشار اليه عادة بالمعرفة ، لأن جوهر هذه الخبرات والمهارات ومادة تنفيذها تتمثل بمعرفة متخصصة مرتبطة بشكل مباشر بطبيعة السلوك الانساني الذي يقصد تطويره أو تعلمه .

ويقوم المختصون عند تطويرهم لمنهج المواضيع المنفصلة باختيار محتوى

الموضوع الاكاديمي من حقائق ومبادىء ومفاهيم وعموميات مناسبة لمستوى دراسي معين ، ثم ينظمونها في فئات متدرجة ومتخصصة يؤدي تعلمها من التلاميذ الى تنمية أساليب التفكير وطرق البحث فيها ، تماما كما هو الأمر لعلماء الموضوع الاكاديمي ومفكريه . ومن هنا نبعت في الواقع أهمية توفر المعلم المتخصص ـ المتمكن من مادته معرفة وبناء وتاريخا ومنطقا ، لأن بدونه يصعب تلقين المتعلمين مبادىء العلم وطرق بحثه وسلوك مفكريه العام وميولهم ولغة تعاملهم .

يتولى المعلم تدريس المنهج حسب خطة موضوعة ومن خلال طرق تعليمية لفظية وجماعية ومباشرة في الغالب ، واضعاً نصب عينيه مع التلاميذ الالتزام بمتطلباته ومعلوماته لوعيهم التام بكونها مقرراً دراسياً اجبارياً عليهم جميعاً .

□ فوائد عامة لمنهج المواضيع المنفصلة :

تتلخص اهم مزايا هذا النوع من المناهج بالنقاط التالية :(٣)

- يعتبر أكثر أنواع المناهج المدرسية قدرة على تلقين المتعلمين مبادىء التراث الثقافي وعمومياته .

- يوفر للمعلم والتلاميذ مصدراً واضحاً لما يجب أن يقوموا به من عمليات تعلم وتعليم .

- يتفق مع متطلبات الدراسة الجامعية للتلاميذ في المستقبل ، حيث يهيؤهم لمتابعتها والاستزادة بها من خلال خلفية مناسبة من الميول والمعرفة المتخصصة .

- يسهل تنفيذ وادارة المنهج من قبل المعلم والمدرسة لتخصصيته وتنظيم محتواه غالبا .

- ينسجم مع رغبات أولي الأمر من والدين ومربين وقادة ، ومع توقعاتهم

لما يجب أن تكون عليه العملية التربوية معرفة وأهدافاً لكون المنهج نفسه ثقافي النزعة غالبا .

□ مآخذ عامة لمنهج المواضيع المنفصلة :

إن المآخذ أو الانتقادات الموجهة لمنهج المواضيع المنفصلة ولما يقوم به من دور في التربية متعددة نذكر منها التالي :[٤]

- لا يقوى على توفير وعي وادراك بناء لدى التلاميذ بخصوص العلاقات المنطقية والسببية والعضوية بين مواضيع المعرفة المختلفة .

- لا يحفز في التلاميذ التعلم ، وإن تشتت معلوماته وتفتّتها وعدم ارتباطها بواقعهم وقلة استعمالهم لها يبعث فيهم نسيانها أو فقدانها بسرعة .

- لا يستجيب لميول التلاميذ ولرغباتهم وانشطتهم اليومية فيمثل بهذا عبئا ثقيلا عليهم يميلون في العادة الى مقاومته وعدم القيام به .

- يؤدي غالباً في غمرة تدني نوعية اعداد المعلمين وعدم فعالية برامجهم التحضيرية - عدم توفر معلمين اكفاء لتدريس هذا النوع من المناهج - الى تحويل العملية التربوية الى روتين يومي ، غير ذي معنى أو فائدة للتلاميذ ولمعلميهم بحد سواء .

- لا يضمن تنظيم المحتوى المنهجي للمواضيع المنفصلة وتدريجة تعلم التلاميذ وتكوينهم للعادات العقلية والميول المعرفية المتخصصة ، لأن هذا يبقى مرهونا لدرجة كبيرة بالظروف التربوية الاخرى كالتلاميذ وخلفياتهم المختلفة والمعلم وغرفة الدراسة والمدرسة ومدى اهمية المادة واستجابتها لحاجاتهم وواقعهم ومشاكلهم الاجتماعية .

٢ - منهج الحقول المعرفية المنفصلة :

□ تعريف عام بمنهج الحقول المعرفية المنفصلة :

لقد استحدث منهج الحقول المعرفية Disciplines Curricula خلال العقد

الخامس من هذا القرن[٥] كردة فعل لبعض المآخذ التي إتصف بها منهج المواضيع المنفصلة السابقة مثل تفتت معلوماته وعدم ارتباطها (سوى كونها منضوية تحت موضوع واحد) . ثم عدم امكانية تنظيم محتواه احيانا بصيغ نفسية وتربوية تساعد على التعلم .

ينبع مفهوم هذا المنهج من سابقه ذي المواضيع المنفصلة ، ويتميز عنه في نفس الوقت بما يلي :

- إن منهج الحقول المعرفية يقوم على علوم تقليدية تعارف المربون والمجتمع على لغتها وبنائها وأدبها ومجالها المعرفي وعلمائها وطرق بحثها المتخصصة . فالرياضيات والفلسفة والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والدين كلها تعتبر حقولا معرفية . اما التاريخ والجبر والحساب والاقتصاد المنزلي والفيزياء والمطالعة والصيدلة كلها مواضيع دراسية ضمن حقول معرفية نظرية او عملية .

- إن منهج الحقول المعرفية يقوم بالدرجة الاولى على العلوم أو المعارف الاكاديمية النظرية ، أو ما يسمى عادة بالفنون العقلية الحرة Liberal Arts ، أما منهج المواضيع المنفصلة فيجسد أي موضوع دراسي نظري أو عملي بحد سواء .

- إن منهج الحقول المعرفية يمكن أن يكون منهج مواضيع منفصلة ومن غير الممكن عكس ذلك ، لأن أي حقل معرفي يمكن أن يكون موضوعا دراسيا ، ولكن أي موضوع دراسي لا يمثل بالضرورة حقلا معرفيا محددا أو قد لا يقوى أن يعتبر كذلك (انظر الفقرة التالية - خصائص عامة لمنهج الحقول المعرفية) .

وبينما ساد هذا النوع من المناهج عالم التربية المدرسية وخاصة في الولايات المتحدة الامريكية العقدين الخامس والسادس من هذا القرن ، فإن ممارسته بدأت تنحسر في السبعينات نتيجة احتجاجات واسعة من المتعلمين (كالثورات الطلابية التي سادت أواخر الستينات واوائل السبعينات) ، ثم شك بعض المربين بمدى فائدته التربوية العامة بالاضافة الى ظهور أساليب ونماذج منهجية جديدة اخذت من منهج الحقول المعرفية بعض رونقة وقبوله التربوي العام .

□ **خصائص عامة لمنهج الحقول المعرفية المنفصلة :**

يقوم كل منهج من هذا النوع على حقل معرفي منفرد كالرياضيات والعلوم البيولوجية والفيزيائية والاجتماعية والفلسفية والدينية واللغوية وغيرها (انظر الفصل السادس - نموذج كنغ وبراونيل التنظيري المنهجي) .

إن تفاصيل المحتوى المعرفي ترتبط في العادة معاً بعلاقات عضوية ومنطقية وسببية موروثة/ أصيلة في الحقل المعرفي الذي يجسده المنهج . كما أنه قادر بسبب ما يتصف به من لغة ومبادىء وبناء وطرق بحث متخصصة ، على تحقيق تربية عقلية ينتج منها باستمرار رفد الحقل المعرفي نفسه بالمتخصصين والعلماء الذين يأخذون على عاتقهم تطوير الحقل وتقدمه . وفي الاحوال العلمية/ القومية الطارئة التي قد يواجهها او يعيشها المجتمع ، فإنه ينظر لمنهج الحقول المعرفية كوسيلة لتحقيق الأهداف الوطنية في مجالات الابتكار العلمي وانتاج الكوادر القيادية المناسبة التي تحتاجها الأمة للتغلب على صعوباتها المرحلية الحضارية . ونرى هذا الأمر جليا في التربية الامريكية التي اعتمدت بدرجة ملحوظة حتى نهاية الاربعينات على النظريات والأساليب والمناهج التقدمية - مناهج الخبرة والانشطة وحاجات الطفل ، دون المعرفة والتربية العقلية . ولما فوجىء الامريكيون بتفوق الروس عام ١٩٥٧ باطلاقهم لأول مركبة فضائية تدور حول الأرض قامت ضجة كبرى آنذاك ، وعم الحياة الامريكية التربوية والسياسية والقومية قلق كبير حول أمنهم وقدرتهم العامة على البقاء .

وكان من النتائج الرئيسية لهذه المفاجئة الفضائية العلمية ، أن تحولت المناهج مباشرة من صيغها التقدمية السابقة الى اخرى تؤكد أهمية المعرفة والتخصص المعمق فيها من خلال النوع الحالي - مناهج الحقول المعرفية . حيث لم تطغى هذه المناهج خلال الستينات على التربية المدرسية فقط ، بل تعدتها للدراسة والحياة الجامعية أيضاً . وكان نتيجتها كما نرى أن استعاد الامريكيون التوازن العلمي مع منافسيهم الروس وتفوقوا عليهم في مجالات كثيرة وخاصة فيما يتعلق باكتشاف وغزو الفضاء الخارجي - المجموعة الشمسية .

ومهما يكن ، فإن منهج الحقول المعرفية يضم عادة أهم المعارف والمبادىء التي يتميز بها الحقل التخصصي ، منظمة استقرائياً بحيث يمكن تعلمها من التلاميذ وتبني ما يتصف به الحقل المعرفي من لغة وأساليب إتصال وبحث وسلوك وميول(٦) .

□ تطبيق منهج الحقول المعرفية المنفصلة :

لقد قسم كنغ وبراونيل (وهما من أشهر المنظرين لهذا النوع من المناهج) منهج الحقل المعرفي المنفصل لغرض تطبيقه تربويا إلى مقررات دراسية Courses كما هو الحال في مقررات الكيمياء العضوية والتحليلية والفقه والحديث والنحو والصرف الى غير ذلك . واقترحا بعدئذ تقسيم المقرر نفسه الى وحدات أو مواقف تربوية يتفاعل فيها المعلم والتلاميذ معرفيا بصيغ منظمة وهادفة ، مطلقين على هذه الوحدات او المواقف بالمواجهات Encounters .

ويشترط كنغ وبراونيل لنجاح هذه المواجهات التربوية أن يكون المعلم محنكاً أو مؤهلاً وظيفياً تماماً ، وأن يرى نفسه معرفة وميولا كعضو أصيل في الحقل المعرفي لتدريسه . أما المدرسة وعاملوها واداريوها فهي شركة (معرفية) هدفها البحث عن الحقيقة ومحو الجهل وتطوير القوى العقلية الابتكارية للتلاميذ .

وتتميز الحياة التربوية المدرسية في حالتنا المنهجية الحاضرة بالتعاون والحرية في معاملة اعضائها مع بعضهم البعض وفي مساهماتهم المعرفية الفردية . كما أنها تعتني بدمج الناشئة (التلاميذ) تدريجياً في الحياة المدرسية وتعلم معارفها المتخصصة حتى يستطيعوا دون إبطاء القيام بمساهمات علمية هامة في حقولهم المعرفية .

□ فوائد عامة لمنهج الحقول المعرفية :

تتلخص أهم المزايا التي يتصف بها منهج الحقول المعرفية بما يلي :(٧)

ـ يمثل أداة تربوية هامة لتنظيم ونقل التراث الثقافي للأمة والمكون في الغالب مما يسمى بمعارف التربية العقلية .

ـ يمثل الوسيلة او الأسلوب المنهجي الوحيد القادر على تقديم المعرفة الانسانية بصيغ عقلية متكاملة موحدة ، وذلك لكونه في الغالب يختص بحقل معرفي مستقل .

ـ يقدم المادة الدراسية للتلاميذ بصيغ نفسية وتربوية تقوم على الاستخدام المكثف للمفاهيم والعلاقات والعمليات الفكرية المترابطة من خلال تعليمها لهم بما يلائم قدراتهم واستعدادهم العقلي تدريجياً .

□ مآخذ عامة لمنهج الحقول المعرفية :

تنبع أهم مآخذ هذا النوع من المناهج وكما هي الحال في منهج المواضيع المنفصلة من كونه يركز على تعليم المادة الدراسية دون محاولة ربطها بواقع التلاميذ ومجتمعهم أو مساعدتهم على إستخدامها في حياتهم الواقعية ، مؤدياً بهذا إلى مأخذ له هو عدم استفادته من ميول التلاميذ وحاجاتهم وخبراتهم المباشرة في عمليات تعلمه وانشطته ، مما يجعله غريباً عن آمال التلاميذ وأهدافهم الآنية في النمو وتحقيق الذات .

وصحيح أن منهج الحقول المعرفية ينظم المعرفة ويقدمها استقرائياً للتلاميذ بما يتفق مع قدراتهم واستعدادهم ، ولكن هذا ينحصر بشكل رئيسي في الناحية الادراكية العقلية . وفي نفس الوقت الذي تعتبر هذه الصفة ميزة له ، فإنها أيضاً قد تشكل مأخذاً ثالثاً يتلخص في تجاهله لحاجات ومتطلبات النمو العاطفي والحركي الجسمي للتلاميذ . وهل الشخصية الانسانية بوجه عام تنمو من خلال العقل فقط ، أم بآخر متكاملاً عقلياً وعاطفياً وجسمياً ؟ .

٣ ـ منهج المواضيع او الحقول المتصلة (المترابطة) :

□ تعريف عام بمنهج المواضيع أو الحقول المتصلة :

في محاولة اخرى للتغلب على أهم مآخذ منهج المواضيع المنفصلة ، قام

المربون بتطوير هذا النوع المنهجي Correlated Subjects or Fields المتمثل في ربط حقائق أو مبادىء أو مفاهيم أو ممارسات تخص موضوعاً أو حقلاً منهجياً بأخرى لموضوع أو حقل آخر . تاركين بالطبع منهج المواضيع أو الحقول المعرفية مميزاً مستقلاً كمادة دراسية ، مضيفين عليه فقط بعض الحقائق والمبادىء في المواضيع او الحقول المنهجية الاخرى والتي تتصل بمثيلات لها في المنهج نفسه . فقد يرتبط مثلاً منهج التاريخ والجغرافيا والاجتماع والأدب معاً من خلال عناصر محددة يقوم التلاميذ بتعليمها جنباً إلى جنب عند دراستهم لكل منهج من أعلاه . فبينما يدرس التلاميذ على سبيل المثال تاريخ العرب قبل الاسلام كمنهج في التاريخ يقومون بدراسة البيئات الجغرافية المختلفة التي عاشوا فيها ، ونظامهم الاسري والقبلي والاداري والحضاري ، مع ما امتازوا به من لغة وأدب ـ نثر وشعر .

يقوم معلموا المواد بتدريس هذه العناصر المنهجية في فترة واحدة أو متقاربة بحيث يدرك التلاميذ العلاقة التي قد تتوفر بينها :[٨]

□ **خصائص عامة لمنهج المواضيع او الحقول المتصلة :**

بالرغم من بقاء المنهج منفصلاً مستقلاً كما هي الحال في منهجي النوع الاول والثاني السابقين ، الاّ أن مجاله ومسؤولياته التربوية قد توسعت قليلاً بارتباطها بحقائق او مفاهيم المواد الاخرى . بدون هذه الخاصيّة ، فإن منهج المواضيع او الحقول المتصلة يبقى من حيث الخصائص الاخرى مشابهاً تماماً لنظيريه في المواضيع او الحقول المعرفية المنفصلة السابقي الذكر .

□ **تطبيق منهج المواضيع او الحقول المتصلة :**

يتم تطبيق هذا النوع المنهجي بثلاثة أساليب هي :[٩]

ـ ربط الحقائق : Facts Correlation وفيه يتم ربط حقيقة معينة في منهج التاريخ باخرى في الجغرافيا وثالثة في الاجتماع ورابعة في الأدب مثلاً .

- ربط المبادىء ويسمى أيضاً بالربط الوصفي Principles or Descriptive Correlation وفيه يتم ربط مبدأ في علم النفس مثلاً ببعض المظاهر أو الحوادث في التاريخ او الاجتماع او غيرهما .

- ربط وجهات النظر أو الآراء View Points Correlation وفيه قد توضح أو تفسر بعض المظاهر الاجتماعية (علم الاجتماع) ، او العلمية (علم الفيزياء او الاحياء) حسب وجهات نظر أو مبادىء دينية (علم الدين) .

فعندما تدرس مثلاً الحقائق الخاصة بالتاريخ الطبيعي والتطور للاحياء الارضية ، تقارن وتوضح شرعيتها وصلاحيتها العامة للتربية العربية من خلال قيم وتعاليم الدين الاسلامي حيث يطلق عندئذ على المنهج بالمتصل او المرتبط بوجهات النظر او الآراء .

□ فوائد عامة لمنهج المواضيع أو الحقول المتصلة :

- يحفز لدى التلاميذ ميولاً ورغبة أكثر في تعلم المادة الدراسية ، مؤدياً هذا غالباً الى زيادة هذا التعلم .

- يوفر اداة لدمج المعرفة المنهجية معاً ، متغلباً بهذا على ظاهرة تشتت وتفتت المعرفة التي تسود منهج المواضيع المنفصلة .

- يمكن التلاميذ من التعرف وادراك العلاقات التي تربط بين المواضيع الدراسية المختلفة معطياً لهم معنى مفيداً أكثر خلال دراستهم لمثل هذا المنهج .

□ مآخذ عامة لمنهج المواضيع او الحقول المتصلة :

يتهم الكثير هذا النوع بالشكلية ، مفيدين بأن مشاركة المناهج معاً ببعض حقائقها او مبادئها او افكارها لا يعفيها من الحقيقة بأنها لا زالت مناهج مواضيع او حقول منفصلة في طبيعتها العامة وجوهرها ، بعيدة عن الميول والحاجات الواقعية للتلاميذ والمشاكل والقضايا الاجتماعية الجارية لمجتمعهم[١٠] .

٤ ـ منهج الحقول العامة او المندمجة .

□ تعريف عام بمنهج الحقول العامة أو المندمجة :

قام المربون في محاولة للتغلب على تفتت المعرفة المنهجية وعدم ارتباطها بتطوير هذا المفهوم Broad Fields Or Fused Curriculum الذي ينتقي عادة محتواه من المعارف والمفاهيم التي تخص مواضيع مختلفة تنتمي في جذورها الى حقل أو مجال معرفي واحد . فمنهج علوم اللغة قد يضم في ثناياه مبادىء أساسية في القراءة والكتابة والتهجئة والنحو والصرف والأدب وغيرها. ومنهج الدراسات الاجتماعية يجسد مبادىء من التاريخ والجغرافيا والاجتماع والتربية المنزلية والتربية الوطنية وعلم السكان . اما منهج العلوم العامة فمن الممكن أن يحتوي على مبادىء ومفاهيم من الاحياء والفيزياء والكيمياء والصحة والجيولوجيا والفلك .

والفكرة الاساسية لمنهج الحقول العامة او المندمجة هو انسياح الحدود العامة للمواضيع المعرفية التقليدية واعادة ترتيب عناصرها ومبادئها ودمجها معا بصيغ تربوية ونفسية مفيدة لتعلم التلاميذ(١١) .

□ خصائص عامة لمنهج الحقول العامة أو المندمجة :

ان أهم الخصائص التي يجسدها هذا النوع من المنهج هي ما يلي :

ـ يضم اهم المبادىء والمفاهيم التي تتكون منها المواضيع المعرفية .

ـ ترتبط مبادىء ومفاهيم هذا المنهج معا بعلاقات واضحة مباشرة ، بحيث تؤدي دراستها من قبل التلاميذ الى ادراك العلاقات التي تربط المواضيع المختلفة ، بالاضافة الى تعلمهم. المفيد لأساسيات هذه المواضيع . أو انها تدور حول فكرة او مبدأ عام واحد مثل :

التطور الاجتماعي ، او العدل الاجتماعي ، او صراع الاحياء وبقاء

الافضل . . . وذلك كما هي الحال في منهج الحقول او المواضيع المندمجة السابق .

□ تطبيق منهج الحقول العامة او المندمجة :

يتم تطبيق هذا النوع المنهجي باختيار محتواه من مبادىء ومعارف عدد من المواضيع المتصلة التي تنتمي عادة الى مجال معرفي واحد كالاجتماعيات والعلوم والرياضيات واللغة، ثم تنظيمها ودمجها معا من خلال علاقات مبادئها ومفاهيمها ، أو ايجاد مفهوم او أكثر تشترك به المواضيع المعرفية وبناء ما تم اختياره من محتوى منهجي على أساسها او حولها .

هناك على كل حال تطبيق آخر لمنهج الحقول العامة أو المندمجة يتلخص في ترتيب المحتوي ودمجه من خلال التسلسل الزمني ـ تطور هذا المحتوى تاريخيا كما هي الحال في منهج الدراسات الاجتماعية[١٢] .

أوردت طابا خطوطاً عامة لمنهج في العلوم البيولوجية كمثال لحالتنا الحاضرة ، تظهر كما يلي[١٣] .

- عالِمُ البيولوجيا ينظر إلى العالم .
- حول الحياة .
- تكوين وتنظيم الكائنات الحية .
- بدء الطاقة .
- استعمالات الطاقة .
- وظيفة وتنظيم الانسان .
- الوراثيات .
- الانتاج والنمو .
- التطور .
- الاحياء ـ ما هو معروف عنها ومجهول .

□ **فوائد عامة لمنهج الحقول العامة او المندمجة :**

تتلخص اهم فوائد منهج الحقول العامة او المندمجة فيما يلي[١٤] :

- يوفرللتلاميذ معلومات منهجية مترابطة ومتصلة معا بعلاقات عامة تتعدى حدود موضوعها الدقيق ، محفزاً فيهم بالتالي الرغبة في التعلم ثم تذكره أكثر فيما بعد .

- يسهل تعليمها من قبل المعلم لاتفاقها من حيث المحتوى والشكل العام مع طبيعة مواد اعداده الجامعي .

- يوفر للتلاميذ العاديين الذين لا يتخصصون في الحقل العام فيما بعد بمعرفة عامة وأساسية للمبادىء والمفاهيم التي يقوم عليها هذا الحقل عموماً .

□ **مآخذ عامة لمنهج الحقول العامة أو المندمجة .**

إن أكثر المآخذ التي يثيرها المناهضين لهذا النوع من المناهج في التربية هي :

- لا يوفر دراسة معمقة كافية للتلاميذ في معارف الحقل ومبادئه ، حيث لم تتعدى دراستهم للمنهج سوى اطلاع عابر على بعض المفاهيم التي أسيء اختيارها أحيانا .

- لا يعدو المنهج العام أو المندمج في بعض الحالات سوى معلومات من مواضيع منفصلة مضغوطة معا دون توفر علاقة منطقية بين عناصرها .

- يؤكد تعليم المنهج العام او المندمج على تحصيل المعلومات دون نمو التلاميذ الادراكي والعاطفي والحركي .

لا يرتبط كما هي الحال في مناهج المادة الدراسية السابقة بالحياة الواقعية للتلاميذ او مجتمعهم ولا يستجيب مباشرة لحاجاتهم او مشاكلهم .

ـ لا يستفيد كما هي الحال في مناهج المادة الدراسية الأخرى من خبرات التلاميذ وميولهم في عمليات التعلم والتعليم الخاصة به[١٥] .

٥ ـ منهج الكتاب المقرر .

ان أي نوع من المنهج ـ مادة دراسية، خبرة، مجالا حياتيا، كفاية، مبرمجا أو محوريا ـ منظم عادة في غلاف ، ويطلب من التربية المدرسية تبنية لتنفيذ عمليات التعلم والتعليم فيها يمكن أن يطلق عليه كتابا مقررا .

وتقليدياً على كل حال ، تقوم الادارة التربوية المركزية لمنطقة تعليمية أو لمجتمع بتخطيط وتطوير نوع معين من المنهج يتفق مع فلسفتها والمعطيات التاريخية التي تخبرها ، ثم طبعه في كتاب وتوزيعه على مدارسها ، لتتولى الاخيرة غير مختارة تنفيذه حسب تعليمات مركزية عامة في الغالب ، حيث يطلق على مثل هذا المنهج بالطبع بالكتاب المقرر .

ويرتبط مفهوم منهج الكتاب المقرر في تربيتنا المدرسية ، ولحد كبير في التربية الرسمية لاقطار عالمية كثيرة اخرى ، بمنهج المادة الدراسية بكل ما يتصف به من خصائص وتطبيقات وفوائد ومآخذ عامة . حيث تمثل المادة المنهجية ومقدار تعلّمها محور عمليتي التعلم والتعليم دون المتعلمين او تحقيق أهداف تربوية محسوسة[١٦] .

ج - الخلاصة :

لقد عرض الفصل خمسة انواع من مناهج المادة الدراسية ، حيث كانت على التوالي :

١ ـ منهج المواضيع المنفصلة كمنهج التاريخ والفيزياء والحساب .
٢ ـ منهج الحقول المعرفية المنفصلة كمنهج العلوم الاجتماعية والطبيعية والرياضية .

٣ ـ منهج المواضيع أو الحقول المتصلة كما هي الحال عند ربط مواضيع كالتاريخ والجغرافيا والاجتماع والفلسفة والأدب معا بواسطة عناصر او مبادىء عامة تشترك فيها جميعا .

٤ ـ منهج الحقول العامة او المندمجة كما هي الحال في مناهج علوم اللغة والدراسات الاجتماعية . . .

٥ ـ منهج الكتاب المقرر .

ومنهج المادة الدراسية عموما هو البرنامج التربوي الذي يجسد معرفة او مهارة يقوم التلاميذ بالتركيز عليها ودراستها لذاتها في الغالب . ومهما يكن ، فان مفهوم منهج المادة الدارسية يرتبط عموما بالمعرفة الاكاديمية سواء كانت هذه تخص موضوعاً او حقلاً .

د ـ أنشطة تطبيقية

١ ـ عرف كتابيا في ثلاثة اسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ لكل من :

منهح المادة الدراسية ، منهج المواضيع المنفصلة ، منهج الحقول المعرفية المنفصلة ، منهج المواضيع او الحقول المتصلة ، منهج الحقول العامة او المندمجة ، ومنهج الكتاب المقرر .

٢ ـ خذ منهجاً مدرسياً (أو أكثر) في تخصصك وقم بدراسته وتحليله من خلال خصائص وتطبيقات مناهج المادة الدراسية التي عرضها الفصل . قرّر بعدئذ نوعه أو الصفة الغالبة عليه من هذه المناهج (يجب أن لا تقل صحة الاجابة عن ٨٠٪) .

٣ ـ قارن بايجاز من خلال الجدول التالي بين مناهج المادة الدراسية (يجب أن لا تقل صحة الاجابة عن ٩٠٪) .

المنهج	أهم الخصائص	كيفيات التطبيق	أهم الفوائد	أهم المآخذ
١ ـ منهج المواضيع المنفصلة				
٢ ـ منهج الحقول المعرفية المنفصلة				
٣ ـ منهج المواضيع أو الحقول المتصلة				
٤ ـ منهج الحقول العامة أو المندمجة				
٥ ـ منهج الكتاب المقرّر				

٣ ـ خذ منهجاً مدرسياً (أو أكثر) في تخصصك وقم بدراسته وتحليله من خلال خصائص وتطبيقات مناهج المادة الدراسية التي عرضها الفصل . قرّر بعدئذ نوعه أو الصفة الغالبة عليه من هذه المناهج (يجب أن لا تقل صحة الاجابة عن ٨٠٪) .

الفصل الثامن

مناهج الطفل والمجتمع
أنواعها وخصائصها وتطبيقاتها

أ ـ المقدمة

ب ـ المناهج المتمركزة حول الطفل .

١ ـ منهج النشاط / الخبرة

- ☐ تعريف عام بمنهج النشاط / الخبرة
- ☐ خصائص عامة لمنهج النشاط / الخبرة .
- ☐ تطبيق منهج النشاط / الخبرة .
- ☐ فوائد عامة لمنهج النشاط / الخبرة .
- ☐ مآخذ عامة لمنهج النشاط / الخبرة .

حـ ـ المناهج المتمركزة حول المجتمع .

١ ـ منهج المجالات الحياتية .

- ☐ تعريف عام بمنهج المجالات الحياتية .
- ☐ خصائص عامة لمنهج المجالات الحياتية .
- ☐ تطبيق منهج المجالات الحياتية .
- ☐ فوائد عامة لمنهج المجالات الحياتية .

□ مآخذ عامة لمنهج المجالات الحياتية .

د ـ المناهج المتركزة حول الطفل والمجتمع ـ مناهج الكفايات

١ ـ منهج الاهداف السلوكية .

□ تعريف عام بمنهج الأهداف السلوكية .
□ خصائص عامة لمنهج الأهداف السلوكية .
□ تطبيق منهج الأهداف السلوكية .
□ فوائد عامة لمنهج الأهداف السلوكية .
□ مآخذ عامة لمنهج الأهداف السلوكية .

هـ ـ الخلاصة :

و ـ انشطة تطبيقية :

الفصل الثامن

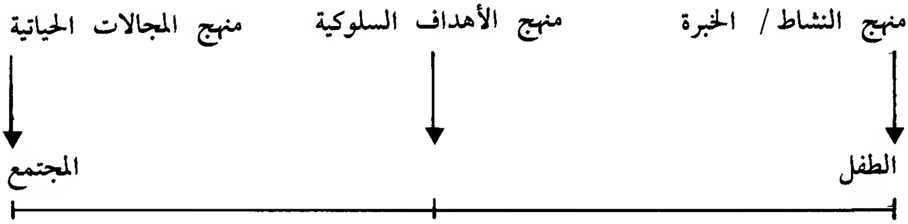
مناهج الطفل والمجتمع
أنواعها وخصائصها وتطبيقاتها

أ ـ المقدمة :

ان المناهج التي تركز على الطفل والمجتمع تقع في ثلاثة أنواع : الأول يتخذ من الطفل وحاجاته واهتماماته وخبراته مادة له ، فسميت تبعاً لهذا بالمناهج المتمركزة على الطفل . والثاني يتخذ من الحياة الاجتماعية العامة وما تتصف به من مظاهر وسلوك وأعمال ووظائف ومشاكل مجالاً لأهدافه ومعارفه وأنشطته ، ليدرسها التلاميذ لا لنموهم الذاتي ، بل لغرض اعدادهم للحياة الاجتماعية ، فعرفت نتيجة لهذا بمناهج المجتمع أوالمتمركزة حول المجتمع ، كما هو الحال مع منهج المجالات الحياتية وغيره .

هذا ، وقد حفّز النقيضان المنهجيان أعلاه بعض المربين فقاموا بتطوير نوع ثالث من المناهج الذي يتصف بالعملية وبدرجة عالية من الضبط والقياس واستعمال المواد والوسائل التقنية الحديثة ، وتستجيب في آن واحد لحاجات كل من المجتمع والتلاميذ، ويغذي متطلبات نموّهما وتقدمهما عن طريق إحتوائه لكفايات وقدرات سلوكية تهمهما معاً ، حيث يمكن ان يطلق على مثل هذا النوع بمناهج الطفل والمجتمع كمنهج الأهداف السلوكية مثلاً .

تبدو العلاقة بين انواع المناهج الثلاثة اعلاه ودرجة تركيزها على المتعلم والمجتمع موضحة في الرسم المبسّط التالي :



شكل ٨ ـ ١ :

رسم توضيحي لدرجة تركيز مناهج النشاط / الخبرة والمجالات الحياتية والأهداف السلوكية على الطفل والمجتمع .

ب ـ المناهج المتمركزة حول الطفل :

نعني بالمنهج المتمركز حول الطفل Child-Centered Curriculum البرنامج التربوي الذي يستجيب لحاجات ورغبات واهتمامات وميول أفراد التلاميذ ومتطلبات نموهم ، ويجسدها بصيغ مباشرة نوعاً وكيفاً ومحتوى .

ان أكثر النماذج المنهجية الممثلة لهذا النوع في التربية المدرسية اثنين هما : منهج النشاط / الخبرة ، ثم منهج الاهتمامات والحاجات الفردية Child Interests And Needs Curriculum وان يكن هناك بعض الاختلاف بين هذين المفهومين ، إلّا انه يتلخص في الغالب بكونه شكليا فنيا ، لأن كلا منهما يقوم أساساً على خبرة الطفّل وانشطته وميوله وحاجاته في آن واحد . فالمنهج المبني على أنشطة التلاميذ وخبراتهم يراعى تلقائيا ما يتصفون به من اهتمامات وحاجات والعكس أيضا صحيح .

وسنوضح في هذه الفقرة مفهوم منهج النشاط / الخبرة ، واضعين في الحسبان ان ما سيعرض من مبادىء وتطبيقات بخصوصه تنطبق على قرينة منهج الإهتمامات والحاجات .

١ ـ منهج النشاط / الخبرة :

□ تعريف عام بمنهج النشاط / الخبرة

بالرغم من أن مفهومي النشاط والخبرة يلازم أحدهما الآخر ويجسده عادة الآّ أن النشاط يسبق عادة الخبرة ويؤدي إلى انتاجها . وسواء أطلق المربون على منهجهم خبرة أو نشاطا فان المبادىء والخصائص والتطبيقات هي واحدة في الغالب لكليهما .

ومنهج النشاط / الخبرة ، The Activity / Experience Curriculum حديث العهد نسبياً ، حيث بدأت أولى تطبيقاته الرسمية في المدرسة التجريبية التي أنشأها جون ديوي في شيكاغو في الفترة ١٨٩٦ ـ ١٩٠٣، ثم انتشرت بعدئذ محاولات عدة أخرى على يد مربين تأثروا بالتعاليم الديوية كالمربية مريام Meriam التي انشأت مدرسة تجريبية على غرار ديوي في جامعة ميسوري بالولايات المتحدة ، وغريس روتزيل التي انشأت مدرسة مشابهة في ولاية بنسلفانيا ، ثم نيل الانجليزي الذي أسس مدرسة سمرهيل Summer Hill المعروفة في المملكة المتحدة . أو بمحاولات ودعاية تلاميذ لديوي نفسه كما هي الحال مع وليم كلباتريك الذي اخذ على عاتقه تفسير مبادىء ونظريات استاذه التربوية وتطويرها وممارستها وتشجيعها في مختلف أنحاء الولايات المتحدة الامريكية(١) .

ويركز هـذا النوع المنهجي كما يدل الاسم على احتواء الانشطة والخبرات والمعارف التي تهم التلاميذ وتستجيب لحاجاتهم وميولهم ومتطلبات نموهم .

وبينما تمثل المعرفة أفضليةً أولى لمناهج المادة الدراسية السابقة الذكر ، فإن النشاط والخبرة يشكلان في المنهج الحالي وسيلته الرئيسية وهدفه وجل محتواة . حيث عن طريقهما يتعلم أفراد التلاميذ المعرفة والمهارات المتنوعة المطلوبة .

ففي الوقت الذي يزود فيه المنهج التلميذ بخبرة ونشاط تعاوني خاص

بجمعية خيرية محلية مثلا ، يقوم التلميذ بتعلم مبادىء ومعارف واجراءات خاصة بالقراءة والكتابة والنحو والصرف والتعبير والحساب والرسم والتخطيط والادارة والاقتصاد والاجتماع والجغرافيا والتاريخ (المحلي) وطبيعة الانسان وعلاقاته وحاجاته العامة[٢] .

هذا وقد ساد منهج النشاط / الخبرة التربية الإمريكية الابتدائية خلال العقدين الثالث والرابع من هذا القرن ، ثم بدأ ينحسر قليلاً في العقدين التاليين ـ الخامس والسادس . وفي السبعينات والثمانينات بدأت الدعوة تتجدد مرة ثانية لمنهج النشاط / الخبرة متخذة اشكالاً وتسميّات أُخرى مثل منهج التربية المهنية والتربية الانسانية .

□ خصائص عامة لمنهج النشاط / الخبرة

يتصف منهج النشاط / الخبرة وقرينه منهج الاهتمامات والحاجات بالخصائص العامة التالية[١] :

- تُقرِّرُ عادةً اهتمامات التلاميذُ وأهدافهم محتوى وبناء المنهج .
- يتم المنهج عادة بتعاون المعلم والتلاميذ في عمليات التحضير والتخطيط والتطوير .
- يتحلّل المنهج من التخطيط الملزم المقيّد ، معتمداً بدرجة رئيسية على التحضير المشترك للمعلم وتلاميذه . فالمنهج بهذا ذو قابلية واضحة لتغيير ولتعديل محتواه حسب حاجات التلاميذ واهتماماتهم الطارئة .
- يمثل اسلوب حل المشكلات الطريقة التربوية السائدة في المنهج .
- يمتاز كل منهج بموضوعات دراسية خاصة تستجيب / تتلاءم مع حاجات معينة للمتعلمين .
- يستغني منهج النشاط / الخبرة أو منهج الاهتمامات والحاجات في العادة عن الأنشطة الاضافية لممارسة التلاميذ خلالها ما يرغبون أو يحتاجون .

- يمتاز معلموا منهج النشاط / الخبرة وقرينه منهج الاهتمامات بكفايات واضحة في التربية العامة وعلم نفس التطوّر والتوجيه وطرق الانشطة والمشاريع والرحلات .

- تمتاز الأبنية المدرسية وغرفها وساحاتها بالاتساع والمرونة في التغيير والتعديل الشكلي لتسمح باستيعاب أكبر عدد ممكن من الانشطة والمشاريع المنهجية .

- تمتاز المواد والآلات التعليمية بالتنوع والتعدد لتستجيب لاهتمامات التلاميذ المختلفة .

- يتم تصنيف التلاميذ في مجموعات على أساس اهتماماتهم وحاجاتهم دون مستواهم أو فصلهم الدراسي .

- تتصف العمليات الادارية والتوجيه الخاصة بالمنهج بالمرونة الدائمة لتستجيب لمتطلبات التلاميذ من حاجات واهتمامات وميول(٣) .

□ تطبيق منهج النشاط / الخبرة

يتم بوجه عام تطوير منهج النشاط / الخبرة أو قرينة منهج الاهتمامات والحاجات بتحديد الخبرات الضرورية لنمو التلاميذ وكذلك رغباتهم واهتماماتهم العامة ، ثم اختيار وتطوير انشطة تربوية متنوعة تجسد مباشرة هذه الرغبات والاهتمامات والخبرات .

تحدث كل هذه العمليات بطبيعة الحال بمشاركة التلاميذ أنفسهم أو استشارتهم ، أو بملاحظتهم عن قرب .

وبينما يتعلم أفراد التلاميذ بالمنهج الحالي خبرات عملية حياتية معينة ، فانهم في الواقع يقومون تلقائيا بتعلم المعارف التي ترتبط بهذه الخبرات بشكل مباشر أو غير مباشر (أنظر بهذا الصدد مثال الجمعية الخيرية المحلية في آخر الفقرة السابقة ـ تعريف عام بمنهج النشاط / الخبرة) .

ويجب أن تتصف المدرسة لغرض امكانية تطبيق منهج النشاط / الخبرة أو قرينة منهج الحاجات بالاتساع وتعدد الساحات والغرف الدراسية وتنوع قاعات الأنشطة ، وذلك لتوفير مرونة كافية للتطبيق المنهجي ، وتعديلها شكلا باستمرار لتستجيب لطبيعة انشطة وخبرات التلاميذ المتغيرة .

أما المعلم فيجب أن تتوفر فيه صفات أساسيةمثل : الانسانية والاهتمام وتحمل المسؤولية ذاتيا والحب الفطري للمتعلمين وللتربية وتأهيل كاف في مجالات التوجيه والارشاد والتخطيط والمعرفة التخصصية وعلم النفس والنفس التربوي والتدريس .

ومن أمثلة الأنشطة التي جسدتها بعض مناهج النشاط / الخبرة في التربية الامريكية على سبيل المثال ما يلي :

ـ منهج النشاط / الخبرة لولاية كاليفورنيا ـ اقليم لوس انجلوس التعليمي :

تبدو الخطوط العامة لهذا المنهج من مرحلة رياض الاطفال وحتى المستوى الثامن كالتالي :

- رياض الاطفال : كيف نعيش ونعمل معا في البيت والمدرسة والجيرة ؟
- المستوى الأول : كيف يساعدنا البيت والمدرسة والجيرة في سد حاجاتنا وأشباعها ؟
- المستوى الثاني : كيف يعيش الناس ويعملون في جيرتنا ؟
- المستوى الثالث : كيف تعتمد المجتمعات أحدها على الآخر ؟
- المستوى الرابع : كيف يعيش الناس في كاليفورنيا ؟
- المستوى الخامس : كيف يعيش الناس في بلادنا ؟
- المستوى السادس : كيف يعيش الناس في العالم الغربي ؟
- المستوى السابع : كيف يعيش الناس في العالم الشرقي ؟

○ المستوى الثامن : كيف يمكن لاقليمنا المحلي أن يعيش حياة عادلة سوّية[٤] ؟

- منهج مدرسة مريام في ولاية ميسوري .

○ أنشطة ملاحظة البيئة المحلية من انسان وحيوان ونبات وأرض وسماء وصناعة ومهن وعالم واسع .

○ أنشطة اللعب الفردي والجماعي .

○ أنشطة الماء كاللعب بالماء وملاحظة الاحياء فيه وآثارة البيئية المختلفة .

○ أنشطة الهواء كاللعب بالهواء وأنشطة السفن الشراعية وطواحين الهواء والطائرات العادية والورقية ، وضغط الهواء وتياراته والريح والحرارة والرطوبة والمطر .

○ أنشطة الحرارة كمراقبة النار واشعالها وملاحظة آثارها واللعب في الآلات البخارية وميازين الحرارة .

○ أنشطة الوسائل الميكانيكية كاللعب بالعجلات والدواليب والروافع وغيرها .

○ أنشطة الصوت كاللفظ وخبرة أصوات الطبل والتليفون والأنفاق .

○ أنشطة الضوء كاللعب بالعاكسات والمرايا والعدسات والمكبرات والمناظر . .

○ أنشطة الكهرباء كالتجريب واللعب بالبطاريات والمغناطيس والهواتف وآلات البرق والمحركات الكهربائية والاضواء الكهربائية وغيرها .

○ أنشطة القصة بمختلف أشكالها وأنواعها وكيفياتها .

○ أنشطة الأعمال اليدوية المتنوعة (٥) .

□ فوائد عامة لمنهج النشاط/ الخبرة

تتلخص أهم الفوائد التربوية لمنهج النشاط / الخبرة وقرينة منهج الاهتمامات والحاجات بما يلي[٦] .

ـ يعتبر التحفيز والرغبة للتعلم نتائج طبيعية لتطبيق منهج النشاط / الخبرة أو قرينة منهج الاهتمامات والحاجات لتجسيدهما أساساً لما يريده التلاميذ ، وما ويتوافق مع متطلبات نموّهم .

ـ يستجيب للفروق الفردية بين التلاميذ ويسمح لهم بهذا تعلما محفزا ومفيدا .

ـ يعدّ التلاميذ بما يحتويه من أنشطة ومشروعات واستراتيجيات خاصة بحل المشكلات لحياة عملية ناجحة خارج المدرسة فيما بعد .

□ مآخذ عامة لمنهج النشاط/ الخبرة :

بالرغم من الفوائد أعلاه لمنهج النشاط/ الخبرة ، فإن تطبيقه في التربية قد يؤدي لبعض النقد ، نظرا للمآخذ التالية[٧] .

ـ يمكن لأنشطة التلاميذ وخبراتهم أن تكون غير كافية للاعداد للحياة الاجتماعية العملية المركبة وللنجاح فيها .

ـ يمكن للمنهج بالاعتماد الرئيسي على أنشطة التلاميذ وحاجاتهم أن يتشعب كثيرا مؤديا به إلى فقدان التركيز والاتجاه والاستمرار والفائدة التربوية المرجوة .

ـ يمكن في غمره عدم التأهيل الكافي للمعلمين وعدم توفر الأبنية المدرسية المناسبة ، أن لا يؤدي منهج النشاط/ الخبرة إلى الأهداف الموضوعة ، منتجا بالتالي ميولاً سلبية لدى التلاميذ ومُضيِّعاً عليهم فرصاً تربوية حاسمة لنموهم .

حـ . المناهج المتمركزة حول المجتمع :

يأتي هذا النوع من المناهج ممارساً في التربية بأسماء متعددة منها :

١ . منهج المجالات الحياتية Areas of Living Curriculum

٢ . منهج المشكلات الاجتماعية Social Problems Curriculum

٣ . منهج الأنشطة الاجتماعية Social Activities Curriculum

٤ ـ منهج الأعمال والوظائف الحياتية Life Functions Curriculum
٥ ـ منهج الأدوار الثقافية Culture-Epoch Curriculun

وبالرغم من التنوع الظاهري في أسماء المناهج أعلاه ، فإن كلها مسخر بشكل رئيسي لمصلحة المجتمع وتحقيق أهدافه وتجسيد مظاهر حياته . وإن يكن في بعض المناسبات يقوم بعض المربين باجراء تعديلات على هذه المناهج لتكون أكثر انصافا واستجابة لحاجات المتعلمين وآمالهم . وفيما يلي سنعرض مبادىء وخصائص وتطبيقات النوع الأول من هذا المنهج كنموذج لأقرانه الأنواع الأخرى ، مشيرين كلما ناسب ذلك إلى بعض التطبيقات الخاصة بهذه الانواع

١ ـ منهج المجالات الحياتية

□ تعريف عام بمنهج المجالات الحياتية :

لقد قام عدد من المربين[٨] للتغلب على مشكلة عدم صلة منهج المادة الدراسية بالواقع وعدم كفاية منهج النشاط/ الخبرة لتمثيل هذا الواقع ، بدراسة الحياة الاجتماعية وتحديد مواقفها ووظائفها ومسؤولياتها المختلفة ، ثم تبويب ما توفر لهم من بيانات حسب اختصاصها في مجالات أو فئات من المشكلات أو الأنشطة أو الأعمال الاجتماعية .

□ خصائص عامة لمنهج المجالات الحياتية :

يمكن إيجاز الخصائص العامة لمنهج المجالات والمشاكل الحياتية بما يلي :
ـ يجسد المنهج بدرجة رئيسية أهم الأنشطة والمشاكل الحياتية الانسانية .
ـ يتم نتيجة تحضير مسبق ، وفي الغالب نتيجة دراسة علمية ميدانية لمظاهر الحياة الاجتماعية وكفاياتها العامة ومشاكلها .
ـ يتصف محتواه بالشمول والتنوع المعرفي . إن اختلاف المجالات الحياتية يؤدي بالضرورة إلى اختلاف المعارف الاكاديمية المرتبطة بها . ولهذا نرى المنهج يحتوي على قليل (أو كثير) من الحساب والهندسة والجبر والتاريخ والجغرافيا والاجتماع والنحو والصرف والادب والفيزياء وغيرها في آن واحد .

- يهدف إلى اعداد التلاميذ للمجتمع . فالمنهج بهذا هو الوسيلة المباشرة لتحقيق خصائص محددة لدى المتعلمين متفقة مع متطلبات المجتمع وحاجاته .

- ينقسم المنهج في الغالب إلى وحدات يجسّد كل منها مجالاً حياتياً أو نوعاً واحداً من الأنشطة أو المشاكل أو المواقف الاجتماعية .

- يتصف بدرجة عالية من الاستمرار والصلة بالواقع . إن ما يتعلمه التلاميذ منهجيا في المدرسة يخبرونه مباشرة في الحياة الاجتماعية العادية .

- يسمح بدرجة عالية من تحويل التعلم/ استخدام ما تم تعلمه منهجياً في مواقف حياتية يومية . وهذا بالطبع ناتج عن تمثيل المنهج بمظاهر الحياة الاجتماعية ومشاكلها .

□ **تطبيق منهج المجالات الحياتية :**

يتم كما أسلفنا تطوير هذا النوع من المناهج بدراسة المجالات التي سيغطيها المنهج أو يختص بها ، ثم تبويب البيانات حسب اختصاصها وترتيبها استقرائيا حسب درجة تعقيدها ومدى ارتباطها بمرحلة النمو التي يعيشها التلاميذ .

يجب من المعلم الذي سيقوم بتدريس هذا المنهج أن يتصف بمعرفة اجتماعية واسعة ، بجانب معرفته الاكاديمية والتدريسية .

كما أن المنهج يعتمد في تنفيذه على كثير من المواقف والأنشطة الاجتماعية من خلال الزيارات الميدانية والمحاكاة والتمثيل التربوي والتدريب العملي على المواقف الحياتية .

من الأمثلة التطبيقية لمنهج المجالات الحياتية ولما يحتويه من أعمال ومشاكل ومواقف اجتماعية ما يلي :-

- المجالات الحياتية حسب مكتب التربية التابع لولاية فرجينيا الامريكية :
  - حماية الحياة والصحة .

● كسب العيش .
● صناعة البيت .
● التعبير عن الدوافع الدينية .
● اشباع الحاجات الجمالية .
● تأمين التربية المناسبة .
● التعاون في الحياة الاجتماعية والمدنية .
● الاندماج في الأنشطة الترفيهية .
● تحسين الظروف المادية الحياتية[٩] .

- المجالات الحياتية حسب وكالة السياسات التربوية الامريكية :
● الكفاية والمسؤولية المدنية .
● فهم عمليات النظام الاقتصادي والعلاقات الانسانية المشتملة عليها .
● فهم العلاقات الأُسرية والكفاية فيها .
● إبداء سلوك واعٍ في مجالات الاستهلاك ـ البيع والشراء .
● تقدير الجمال والنواحي الجمالية في الأشياء .
● الكفاية في استعمال اللغة[١٠] .

ـ المجالات الحياتية حسب الكاتبة المنهجية ستراتماير :

لقد قامت الكاتبة الأمريكية مع عدد من زملائها بدراسة وتحديد الخصائص الفردية والاجتماعية لعدد من المجتمعات الأمريكية ، مطورين على أساسها قائمة من المواقف الحياتية المتكرّرة أو الدائمة Persistent Life Situation . تتلخص هذه المواقف ومجالاتها الحياتية بما يلي[١١] :

● مواقف تدعو لنمو القدرات الفردية مثل الصحة والقدرات الفكرية والقرارات (السلوك) الخلقية والتقدير والتعبير الجمالي .

● مواقف تدعو لنمو المشاركة الاجتماعية مثل علاقات الفرد بالآخر ، والعضوية في جماعة معيّنة والعلاقات المتبادلة بين الجماعات المختلفة .

● مواقف تدعو لنمو القدرات الخاصة المرتبطة بالتعامل مع عوامل وقوى

البيئة الطبيعية والتقنيّة والاقتصادية والسياسية والاجتماعية .

□ **فوائد عامة لمنهج المجالات الحياتية :**

إن أهم الفوائد التربوية الناتجة من تطبيق منهج المجالات الحياتية هي ما يلي(١٢) :

- يزوِّد التلاميذ بمعرفة منهجية شاملة مترابطة ومتنوعة نتيجة تنوع المعارف الخاصة بالمجالات الحياتية أو المشاكل الاجتماعية التي يقدمها المنهج .

- يزوِّد التلاميذ بفرص عمليّة تطبيقية يتعرفون بها على المظاهر الحياتية الواقعية لمجتمعهم ويقومون بدراستها والتمرّس على حلّها .

- يزوّد التلاميذ بمعرفة وأنشطة سلوكية ذات تضمينات تطبيقية مباشرة ، بعيدة كما هي الحال في مناهج المادة الدراسية عن النظرية والتجريد والتعلم للحياة البالغة . إن المنهج بهذا ذو صلة مباشرة بالواقع الذي يعيشه التلاميذ .

- يوفّر للتلاميذ مادة تربوية يقومون بتعلّمها نتيجة رغبات وحوافز ذاتية لصلتها الوثيقة بحياتهم .

- يربط حياة التلاميذ بالمجتمع ويؤهلهم تلقائياً للاندماج فيه .

□ **مآخذ عامة لمنهج المجالات الحياتية :**

- يؤدي عدم الدقة والموضوعية والعلمية في دراسة وتحديد المجالات الحياتية أو المشاكل الاجتماعية التي سيحتويها المنهج إلى تخلّيه عن كثير من صلاحيته ـ ارتباطه وتمثيله للواقع فاقداً بالتالي أهم مزاياه ومظاهر قوته .

- يؤدي تركيزه على المجالات الحياتية أو المشاكل الاجتماعية إلى تجاهل أو اغفال مجالات معرفية هامة تخص ثقافة وحياة المجتمع . إن المعارف المرتبطة بالأنشطة والوظائف الاجتماعية قد تكون غير كافية لاعداد التلاميذ عموماً بالمبادىء والمفاهيم الاساسية التي تخص الحقول المعرفية المختلفة والمفيدة في تنمية الفكر والابداع الفكري .

ـ يُحتمل أن تكون المجالات الحياتية أو المشاكل/ الأنشطة الاجتماعية التي يعالجها المنهج لا تتصل مباشرة بحاجات التلاميذ الآنية ، ولا تستجيب بصيغ فعالة لمتطلبات نموهم المرحلي . إن تركيز المربين عند تطويرهم لهذا المنهج على المجتمع ومجالاته ومشاكله قد يغفلهم بقصد أو بدونه عن بعض الخصائص والحاجات التي تهم رغباتهم وحوافزهم وتعلمهم الفكري والعاطفي والحركي .

د ـ المناهج المتمركزة حول الطفل والمجتمع ـ مناهج الكفايات

أدت عدم القناعة العامة بفعالية المعلمين والتعليم الامريكي خلال الستينات من هذا القرن في مجال تحقيق الاهداف التربوية الوطنية لاحداث هذا النوع من المناهج الذي يتصف بدرجة عالية من الضبط والتقنية في جميع مراحله وعمليات تنفيذه .

وقد جاء منهج الكفايات بأسماء مختلفة يجسد كل منها صيغة وأهدافا تربوية معينة ، ومع هذا فأنها تشترك جميعا في خصائصها العامة ومبرراتها وفي تركيزها على التلاميذ ومجتمعهم ، ومحاولة الاستجابة لحاجاتهم والتوفيق أو التوازن فيما بينها . ومن هذه الأسماء التي تترامى للسمع ما يلي :

- □ منهج الكفايات الوظيفية أو المهنية Job or Vocational Competencies Curriculum
- □ منهج المهارات العملية Process Skills Curriculum
- □ منهج الاهداف السلوكية Behavioral Objectives Curriculum .

وبينما يسود النوع الأول مناهج وبرامج اعداد المعلمين أكثر من التربية المدرسية ، يقوم النوع الثاني ـ منهج المهارات العملية على تحضير التلاميذ بمهارات عملية من خلال تعويدهم وقيامهم منهجياً بعمليات مثل : الملاحظة والتبويب والتفسير والتجريب .

ويركز منهج المهارات العملية على التعلم النشط للمحتوى المنهجي الذي لا يحصّله التلاميذ لذاته ، بل كأداة لاكتساب المهارات المفيدة لحياتهم الناجحة

فيما بعد . وبهذا نجد التلاميذ في مثل هذه المناسبة يتعرفون على المحتوى المنهجي ثم يعالجونه بالتبويب والتفسير والتجريب واستراتيجيات جادة لحل المشكلات ، يستطيعون نتيجة ذلك من التطبيق الناجح لما يتعلمونه من مهارات عملية ـ فكرية وقيمية وحركية .

ومن أمثلة المواضيع/ المجالات التي يغطيها منهج المهارات العملية ما يلي :

- تحليل الخبرات والقيم والاخلاقيات الخاصة بالتلاميذ لزيادة وعيهم لها وتطوير التزام شخصي بتبنيها وتنفيذها .
- اكتساب مهارات أساسية كالقراءة والكتابة والحساب .
- التعرف على التراث الثقافي للأمة .
- التخصص والابداع في جانب أو مادة علمية محدّدة(١٣) .

أما منهج الأهداف السلوكية ففيما يلي توضيح لبعض مبادئه وتطبيقاته .

١ . منهج الاهداف السلوكية .

□ **تعريف عام بمنهج الأهداف السلوكية**

بدأت الحركة السلوكية في التربية وما نتج عنها من طرق وأساليب ومناهج واضحة للعيان في أواخر الستينات ثم سادت خلال العقد التالي . ولا زالت بالرغم من بعض المعارضة والمنافسة تمارس أثرا بالغا على الممارسات التربوية التعليمية والمنهجية في الولايات المتحدة ، وكثير من الاقطار العالمية الاخرى ، بما في ذلك بلادنا العربية التي بدأت حديثاً اعتماد وتطبيق الاهداف السلوكية وأساليبها التعليمية ومناهجها في كثير من مؤسساتها التربوية الخاصة .

ويقوم منهج الاهداف السلوكية على تحديد كافة المهارات/ القدرات الفكرية والقيمية والحركية التي يسعى المربون لتحقيقها لدى فئة معينة من الناشئة ، ثم تطوير أهداف سلوكية تصف هذه القدرات وظروف وشروط تنفيذها ، حيث يقوم المعلم نتيجتها باختيار المعارف وأنشطة التعلم والتعليم

والتقييم القادرة على ترجمة هذه الاهداف إلى قدرات سلوكية محسوسة(*) .

إن منهج الاهداف السلوكية هو بحد ذاته خطة تربوية مقنّنة تتميز بضبط مُتناهٍ في مدخلاتها ومخرجاتها ، وفي أوقات وظروف تنفيذها ، وبالتحليل وبالتحليل والتعرف المستمر على مدى اكتساب التلاميذ للمهارات / القدرات المطلوبة فيها .

□ خصائص عامة لمنهج الاهداف السلوكية :

يتصف منهج الاهداف السلوكية بالخصائص التالية(١٤) :

- يُبنى في العادة على أساس مجموعة من الأهداف التربوية العامة والسلوكية حيث يختصّ كل نوع من المعرفة والأنشطة بتحقيق هدف محدد أو أكثر .

- يتصف تنفيذيا بالتسلسل والخطوات المتتابعة الموضوعة التي لا يحيد عنها المعلم وتلاميذه في الغالب حتى لو أوجبت بعض الحوادث الجارية أحيانا ذلك .

- تخدم الاهداف التربوية العامة والسلوكية كخيوط منظمة لعمليات التعلم والتعليم وكوسيلة للتحقق من فعالية كل من المنهج والمعلم في تعلّم التلاميذ .

- تشكل عمليات التقييم - تقييم التعلم والتعليم - ظاهرة رئيسية ومستمرة له من بداية تخطيطه وتطويره وحتى الانتهاء من تنفيذه التربوي في الغرف الصفية .

- يعتمد بشكل مكثف على استعمال التكنولوجيا الحديثة في مجالات التطوير والتنفيذ والتقييم .

- يتركز حول مهارات أو قدرات فكرية وقيمية وحركية يراها المربون ضرورية ومفيدة للتلاميذ في حياتهم العملية والاجتماعية .

---

* الهدف السلوكي هو جملة أو عبارة تصف نوع القدرة او السلوك الذي سيتخرج به التلاميذ بعد عمليتي التعلم والتعليم (أنظر لمزيد من التفصيل والتوضيح الفصل الحادي عشر من هذا الكتاب .

ـ يتصف بالفردية غالبا ، حيث يتقدم كل تلميذ في تحقيقه للأهداف السلوكية حسب إستعداده وقدراته الخاصة .

ـ يستفيد بشكل مكثف من التحفيز والحوافز الخارجية اللفظية كالتشجيع والمديح ، والمعنوية كالرتب والالقاب ، والمادية كالهدايا والهبات المختلفة .

□ تطبيق منهج الاهداف السلوكية :

يتم تطوير منهج الاهداف السلوكية حسب الخطوات التالية :

ـ تحديد المواضيع والاغراض العامة التي سيختص المنهج بمعالجتها وتغطيتها .

ـ دراسة وتحليل خصائص التلاميذ الجسمية والنفسية والتربوية وتحديد نوعياتها الفردية والجماعية .

ـ تطوير الاهداف السلوكية أو أهداف التعلّم Learning Objectives كما يطلق عليها أحيانا ، على أساس المواضيع والاغراض العامة وخصائص المتعلمين التي تم تحديدها سابقاً .

ـ اختيار المعرفة المنهجية الأكاديمية على أساس أهداف التعلم السابقة .

ـ تطوير الاختبارات المعيارية التحصيلية لما قبل التدريس وأثناءه وبعده .

ـ اختيار وتطوير أنشطة التعلم والتعليم التي ستقوم بترجمة الأهداف السلوكية ومعارفها إلى قدرات واقعية محسوسة .

ـ تحديد واختيار الخدمات والمراجع المساعدة لعمليات التعلم والتعليم كالعاملين والمساعدين والاداريين والمكتبات ومراكز التعلم Learning Centers وآلات التصوير والنسخ والطباعة ثم الكتب والمجلات المتعددة والمتنوعة من حيث التركيز والمحتوى ، ومصادر الادراك ـ سمعية وبصرية وتطبيقية[١٥] .

أما عند تطبيق منهج الاهداف السلوكية تربويا لدى التلاميذ ، عندئذ تتبع الخطوات التالية :

ـ اختبار التلاميذ لتحديد مدى معرفتهم لمعارف ومهارات المنهج . يسمى هذا الاجراء التقيمي عادة باختبار ما قبل التعليم Pre- Test .

ـ تحديد درجة التعلم أو المعرفة المسبقة لكل تلميذ للمادة المنهجية التي سيتم تعليمها من خلال الخطوة السابقة .

ـ تعلم التلاميذ فردياً أو على شكل مجموعات للاهداف السلوكية المنهجية من خلال المعارف وأنشطة التعلم والتعليم الموضوعة مسبقاً .

ـ التقييم المستمر لمدى تعلّم التلاميذ للأهداف السلوكية وتوجيههم من خلال ذلك لما يناسب كلا منهم من مصادر وأنشطة التعلم والتعليم .

ـ تقييم درجة تعلم أفراد التلاميذ للأهداف السلوكية ، وإتخاذ قرارات خاصة بتنقيح المنهج/ ترفيع أفراد التلاميذ أو إعادتهم على أساس ذلك .

ـ توفير عدد كاف من المعلمين المؤهلين وظيفياً وحشد كبير من الاداريين والعاملين والمساعدين الذين تلزمهم في العادة عمليات تفريد التعلم والتعليم .

□ فوائد عامة لمنهج الاهداف السلوكية :

إن أهم الفوائد التربوية العامة التي قد يؤدي إليها منهج الاهداف السلوكية هي كما يلي :

ـ يحصر عمليات التعلّم والتعليم في معطيات واتجاهات محدّدة موفرا على المعلم والتلاميذ المحاولات والاجتهادات المرحلية الضرورية لتوجيه العملية التربوية الصفية ، ومختصراً الوقت التعليمي بهذا لأقصر مدة ممكنة له .

ـ يوصل في الغالب إلى نتائج ملحوظة للتعلم يمكن عدّها وقياسها لدى التلاميذ .

ـ يؤدي إلى نجاح التلاميذ عمليا وواقعيا في المهارات والمجالات التي تم لهم تعلّمها . إن إحدى المبادىء الاساسية لمنهج الاهداف السلوكية هي عدم ترفيع أو نقل تلميذ من مرحلة إلى أخرى أو هدف سلوكي (أو مجموعة منه) إلى آخر إلّا بعد ابدائه للسلوك حسب المعايير الموضوعة للمهارة أو المعرفة المطلوبة .

ـ يقوّي صلات التعاون والتعامل بين المدرسة وكوادرها الوظيفية المختلفة والمجتمع المحلي . إن تعدد المسؤوليات وتشعّبها تربوياً وإدارياً ، واشتراك مختلف الفئات المدرسية وغير المدرسية معاً في تخطيطها وتطويرها وتنفيذها يُعوِّدُ

هؤلاء جميعاً على العمل معاً وحسن التعاون لصالح التربية والمتعلمين .

مآخذ عامة لمنهج الأهداف السلوكية .

بالرغم من الفوائد أعلاه التي يؤديها منهج الأهداف السلوكية في التربية ، فإن معارضيه يأخذون عليه نقاط الضعف التالية :

- يتصف المنهج وعملياته التربوية بالتقنية الزائدة التي قد لا تتحملها طبيعة التلاميذ الانسانية النزاعة أحيانا إلى التنوع والعفوية وغير المباشرة في تعلّمها ومعاملاتها .

- يؤدي الالتزام بخطط الاهداف السلوكية في التعلم والتعليم إلى عدم استخدام الحوادث الاجتماعية الجارية بشكل فعّال في عملية التربية الصفية ، جاعلا هذا من المنهج وعملياته غير محفزة غريبة بعض الشيء عن حياة المجتمع .

- يؤدي اعتماد المنهج على التحفيز والحوافز الخارجيّة إلى أرباك عملية التربية الصفية وعدم فعاليتها العامة وتقطّعها .

إن استعمال الحوافز الخارجية قد يثير مؤقتاً رغبة بعض التلاميذ للتعلم ، حيث تتوقف هذه الرغبة عند اشباعها أو عدم ملاءمة الحوافز نوعا/ كيفا/ كما لمتطلباتها . كما أنها (الحوافز الخارجية) لا تتفق مع طبيعة التلاميذ المحفّزين في العادة ذاتياً .

- يؤدي عدم توفر الكوادر التربوية المؤهلة لدرجة كافية من معلمين وإداريين وعاملين ، وعدم تعاون المجتمع المحلي من آباء وأُمهات كمساعدين إلى عدم فعالية التربية المنهجية وعدم وصولها إلى غايتها المنشودة .

- يؤدي عدم توفر مراجع ومصادر التعلّم من مكتبات ووسائل تعليمية على اختلاف أنواعها ، أو محدوديتها العامة كماً ونوعاً وكيفاً إلى عدم تحقيق الأهداف السلوكية للمنهج كلياً أو جزئياً .

ـ يضعف المنهج ـ لمحدودية مجاله ـ عن تغطية بعض الجوانب أو العمليات الاجتماعية الهامة للحياة اليومية . وبهذا ، فبينما يضمن نجاحاً مبدئياً للتلاميذ في تطبيق الأنواع السلوكية التي تمّت معالجتها ، فإنه في نفس الوقت يؤدي إلى فشل مبدئي لهم عند مواجهتهم لمواقف سلوكية لم يسمعوا عنها أو لم يتدربوا عليها .

هـ . الخلاصة :

لقد قام الفصل بمناقشة موجزة لثلاثة أنواع من المناهج تركز كلها بدرجات متفاوتة على الطفل والمجتمع .

وقد كانت أهم النماذج المنهجية التي عالجها الفصل بهذا الصدد هي :

١ ـ مناهج الطفل مثل : منهج النشاط/ الخبرة ومنهج الاهتمامات والحاجات الفردية .

٢ ـ مناهج المجتمع مثل : منهج المجالات الحياتية ومنهج المشكلات الاجتماعية ومنهج الأنشطة الاجتماعية ومنهج الاعمال والوظائف الحياتية ثم منهج الادوار الثقافية .

٣ ـ مناهج الطفل والمجتمع مثل : منهج الكفايات الوظيفية أو المهنية ومنهج المهارات العملية ومنهج الأهداف السلوكية .

و ـ أنشطة تطبيقية :

١ . عرّف كتابياً في ثلاثة أسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ لكل من : منهج الطفل ، منهج المجتمع ، منهج الطفل والمجتمع ، الهدف السلوكي ، مدرسة ديوي التجريبية ، مريام ، كلباتريك ، سمرهل ، ستراتماير .

٢ . قارن كتابياً بين مناهج الطفل والمجتمع والكفايات من حيث أهم فوائدها ومآخذها التربوية العامة (يجب أن لا تقل صحة الاجابة عن ٨٠٪) .

٣ . لخص كتابيا في صفحة واحدة وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ خصائص كل من منهج النشاط/ الخبرة ومنهج المجالات الحياتية ومنهج الاهداف السلوكية .

٤ . قارن كتابيا كيفيات ونماذج تطبيق مناهج الطفل والمجتمع والكفايات من حيث محتوى الأنشطة العام وسهولة التطبيق المدرسي كما تنصّ عليها مادة الفصل (يجب أن لا تقل صحة الاجابة عن ٨٥٪) .

٥ . خد منهجاً مدرسياً (أو أكثر) في تخصصك وقم بتحليله على أساس خصائص وتطبيقات الانواع المنهجية الثلاث التي عرضها الفصل ، مقرراً نتيجتئذ ما إذا كان المنهج ينتمي إلى واحد أو أكثر منها ، أو إلى غير ذلك (يجب أن لا تقل صحة الاجابة عن ٨٠٪) .

٦ . نتيجة لدراستك لمادة الفصل واجابتك على الأسئلة أعلاه ، ما هو النوع المنهجي الذي تراه مناسباً لتربيتنا المدرسية في ضوء المعطيات الثقافية والتاريخية والمعرفية والنفسية التي نعيشها (يجب أن لا تقل صحة الاجابة عن ٨٠٪) .

الفصل التاسع

المناهج المبرمجة
أنواعها وخصائصها وتطبيقاتها

أ ـ المقدمة

ب ـ تعريف عام بالمنهج المبرمج

١ ـ المنهج المبرمج افقيا

٢ ـ منهج البرمجة المنشعبة

٣ ـ منهج برمجة الماثتيك

٤ ـ البرمجة الآلية الالكترونية

حـ ـ خصائص عامة للمنهج المبرمج

١ ـ تحليل السلوك او المهمة

٢ ـ الاستجابة الظاهرية النشطة المستمرة

٣ ـ التغذية الراجعة المباشرة

٤ ـ السرعة الذاتية في التعلم

٥ ـ الخطوات الصغيرة

٦ ـ التقنين

د ـ تطبيق المنهج المبرمج

١ ـ عوامل يجب اعتبارها عند التخطيط

□عامل الوقت
□ عدد التلاميذ الذين سيتعلمون بالبرمجة
□نوع المادة الدراسية
□تحديد المادة التي تحتاج للبرمجة
□نوع التلاميذ الذين سيتعلمون بالبرمجة

٢ ـ عمليات تخطيطية عامة لتطوير المادة المبرمجة
□اختيار المادة المنهجة او ناحية منها للبرمجة
□تحديد المظاهر العامة للبرنامج
□تطوير الاختبارات النهائية
□تحديد نظام التقديم
□تحديد المهارات الجزئية
□برمجة الاطارات الاختبارية

٣ ـ مبادىء تطوير المنهج المبرمج
□مبادىء تطوير المنهج المبرمج افقيا
□مبادىء تطوير منهج البرمجة المنشعبة

هـ ـ فوائد عامة للمنهج المبرمج
و ـ مآخذ عامة للمنهج المبرمج
ز ـ الخلاصة
ح ـ أنشطة تطبيقية

الفصل التاسع

المناهج المبرمجة
أنواعها وخصائصها وتطبيقاتها

أ ـ المقدمة :

بالرغم من ان البعض يرجع تطور المنهج (والتعليم) المبرمج تاريخيا الى فرويد والاغريقيين القدماء [١] ، الا ان المربين الامريكيين يُعتبرون عموما اول المحدثين له نظرية وتطبيقا . فالى نظريات ادوار ثورندايك النفسية وخاصة نظرية قانون الأثر / النتيجة law of Effect تعود الجذور الحقيقية لفلسفة المادة والتعليم المبرمجين ، والى المربي الامريكي سدني بريسي S Pressey ترجع المحاولات التطبيقية الاولى لفكرة المادة المبرمجة في التعليم ، حيث تعد الآلآت الخاصة التي طورها بهذا الصدد أول تجسيد لمفهوم المنهج المبرمج في التربية الحديثة .

ومهما يكن ، فان ابتكارات بريسي اعلاه لم تلق رواجا او نجاحا كبيرا في التربية ، لا لقصورها او عدم فعاليتها ، بل لركود الحالة الاقتصادية العالمية بوجه عام ، وفي الولايات المتحدة الامريكية بوجه خاص في الفترة بين ١٩٢٥ - ١٩٣٥ .

وبقي امر المنهج المبرمج بين مد وجزر حتى تمكن سكينر Skinner نتيجة أبحاث وتجارب مكثفة في علم النفس السلوكي من تطوير أولى اساليب المواد المبرمجة واوسعها انتشارا في التربية وهو المنهج المبرمج الافقي ، حيث قام بعدئذ

عدد من المربين بتعديله والاستفادة من مبادئه في تطوير اساليب منهجيه مبرمجة اخرى ، وآلات متنوعة جديدة هي على سبيل المثال: منهج البرمجة المنشعبة ، ومنهج برمجة الماثتيك والآلات الالكترونية المبرمجة .

وفي هذا الفصل سنوضح بعض المظاهر التي تهم المنهج المبرمج عموما من خلال :

- ☐تعريف عام بالمنهج المبرمج
- ☐خصائص عامة للمنهج المبرمج
- ☐تطبيق المنهج المبرمج
- ☐فوائد عامة للمنهج المبرمج
- ☐مآخذ عامة للمنهج المبرمج

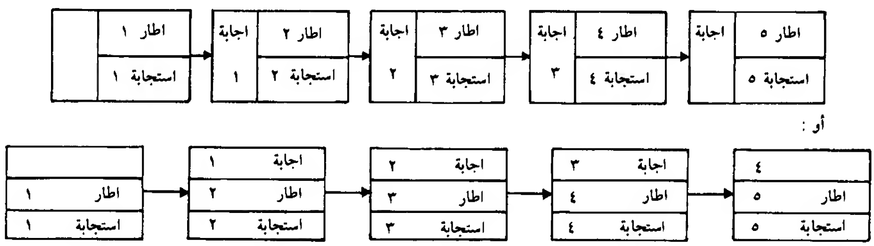
ب - تعريف عام بالمنهج المبرمج :

ينقسم المنهج المبرمج او اساليب تنظيمه الى اربعة انواع رئيسية هي [٢] البرمجة الافقيـة Linear Programing والمنشعبةBranching والمـاثتكية Mathetics والبرمجة الالية او الالكترونية Computer (assisted) Programing وبينما تمثل الطريقتان الاولى والثانية اهم واكثر الطرق استعمالا في التربية المدرسية . فان الثالثة تستخدم بشكل رئيسي في مجال التعليم المهني (المهارات الوظيفية) ، اما الرابعة فينحصر استعمالها عموما في مجالات الصناعة والاعمال المختلفة الاخرى ، بالرغم من دخولها البطيء حديثا مجال التعليم وخاصة العالي منه .

١ - المنهج المبرمج افقيا

لقد طُوِّر هذا النوع من قبل عالم النفس السلوكي الامريكي سكينر ، نتيجة لدراساته وابحاثه التي بدأها على الحيوان . ويقوم المعلم بتقسيم المادة التعليمية الى قطع او خطوات صغيرة (او متناهية في الصغر احيانا) يطلق عليها بالاطارات Frames . يطلب من التلميذ ان يستجيب لكل خطوة ، مُزوداً في

نفس الوقت بتغذية راجعة مباشرة بخصوص صحة اجابته قبل انتقاله الى الخطوة التالية أو الاطار الثاني . ويتقدم التلميذ في عملية التعلم خطوة بعد اخرى على شكل خط أفقي متوقعاً ان تبلغ صحة اجابته حوالي ٩٥ في المائة . ويظهر هذا الخط في البرمجة الافقية بأحد الشكلين التاليين :



شكل ٩ ـ ١ :
نموذجان لتقدم التلميذ في البرمجة الافقية .

يمكن ان يبدو الشكلان السابقان بالتفصيل كما يلي :

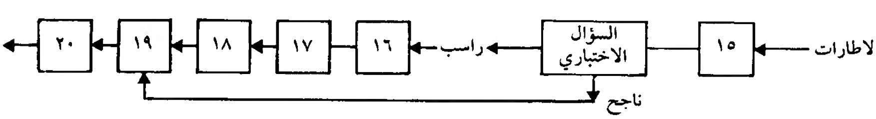
	١ . ______ ______ الاستجابة ١ ______
اجابة الاطار رقم ١	٢ . ______ ______ الاستجابة ٢ ______ ______
اجابة الاطار رقم ٢	٣ . ______ ______ الاستجابة ٣ ______ ______
اجابة الاطار رقم ٣	٤ . ______ ______ ______ الاستجابة ٤ ______

شكل ٩ ـ ٢ :
نموذج مفصل لاطارات وتسلسل برمجة افقية

١ . ــــــــــــــــــ ــــــــــــــــــ ـــ الاستجابة ١ ــــــــــــــــــ الاجابة ١ (قد يكون هذا الفراغ بلون مغاير للون صفحات الكتاب)
٢ . ــــــــــــــــــ ـــــــ الاستجابة ٢ ــــــــــــــــــ
اجابة ٢
٣ . ــــــــــــــــــ ــــــــــــــــــ

شكل ٩ ـ ٣ :
نموذج مفصل ثان لاطارات وتسلسل برمجة افقية

ويتصل بمفهوم البرمجة الافقية طريقة اخرى تسمى البرمجة الافقية المتخطية Skip Linear Programing، وفيها يسير المتعلم في اجابته على شكل خط أفقي ولكن عند نقاط او مراحل محددة يعطى سؤالا (او اكثر) إختباريا للتأكد من مجمل معرفته للمعلومات السابقة . فاذا استطاع الاجابة على ذلك ، يوجه عندئذ الى مرحلة اعلى من البرنامج متخطيا عدداً من الاطارات . اما اذا لم يستطع ، فيستمر المتعلم بنفس خطه الافقي ليتحصل على مزيد من المعلومات او الخبرة . ويظهر تقدم التلميذ في هذه الحالة بالشكل التالي :



شكل ٩ ـ ٤ :
نموذج تقدم التلميذ في البرمجة الافقية المتخطية

٢ ـ منهج البرمجة المنشعبة

لقد عمل العالم الامريكي نورمان كراودر على تطوير هذا النوع من المنهج

المبرمج ليتحاشى ميكانيكية الاجابة في البرمجة الافقية ، سامحا المجال امام افراد التلاميذ بانجاز خليط متنوع من العمليات الفكرية .

تتكون مادة البرمجة المنشعبة من خطوات او اطارات كحال البرمجة الافقية ، ولكن طول هذه الاطارات وكمية المعلومات المقدمة من خلالها أكبر بكثير من مثيلاتها الافقية . ويُجهَّزُ المتعلم ـ بدل اجابة واحدة في البرمجة الافقية ـ بعدة اجابات تحتوي على واحدة صحيحة . فاذا قام التلميذ باختيارها عندئذ يعطى تغذية راجعة بصحة اجابته مع بعض التبرير لها متقدما في المجرى الرئيسي للبرنامج أو فيما يسمى بالساق الام او الرئيسي . أما اذا كانت الاجابة خاطئة فيطلب من التلميذ عندها الرجوع الى صفحة معينة حيث يجد الاسباب التي جعلت من اجابته خاطئة . ويوجه اما للعودة الى الساق الرئيسي للبرنامج او اعادة قراءة معلومات الاطار نفسه او اتباع تسلسل آخر في البرنامج لزيادة معلوماته او خبراته بخصوص الفكرة المجسدة في الاطار .

يمكن ان يتقدم منهج البرمجة المنشعبة على شكل كتاب يعرف « بالكتاب المتعرش » Scrambled Book . لكون المعلومات خلال هذا النوع لا تتبع تدرجا عاديا يتقدم نظاميا من صفحة الى اخرى ، بل ان المعلومات المنهجية متشعبة مبعثرة في صفحات الكتاب ، وعلى المتعلم ان يرجع اليها حسب نوع الاجابة التي يعطيها في كل مرة . ويمكن ايضا تقديم المادة المنشعبة من خلال آلة تعليمية حيث يشاهد المتعلم الاطار على شاشة الآلة فيضغط زرا خاصا بالاجابة التي يريدها ، فاذا كانت الاجابة خاطئة ، يعطى اسباب ذلك ويوجه لأختيار اجابة اخرى .

ويتم حصر المرات التي يخطىء فيها التلميذ اثناء عملية التعلم بواسطة عداد اتوماتيكي خاص في الآلة ، ويمكن على كل حال ان تظهر صيغة الاطار وملحقاته في البرمجة المنشعبة الكتابية كما يلي :

المعلومات
____
____
____
____

الاجوبة الممكنة التي يختار منها المتعلم الاجابة الصحيحة .

١ - ________________ جـ
٢ - ________________ أ
٣ - ________________ ب
٤ - ________________ ع

شكل ٩ - ٥ :
شكل مفصل لاطار برمجة كتابية منشعبة .

(تشير احرف أ ، ب ، جـ ، ع إلى أرقام الاطارات الأخرى التي يجب ان يرجع اليها المتعلم عند اختياره لكل اجابة موازية .

وفي منهج البرمجة المنشعبة الآلية تظهر الاطارات كما يلي :

يظهر هذا الاطار اذا اختار التلميذ اجابة ب مثلا .

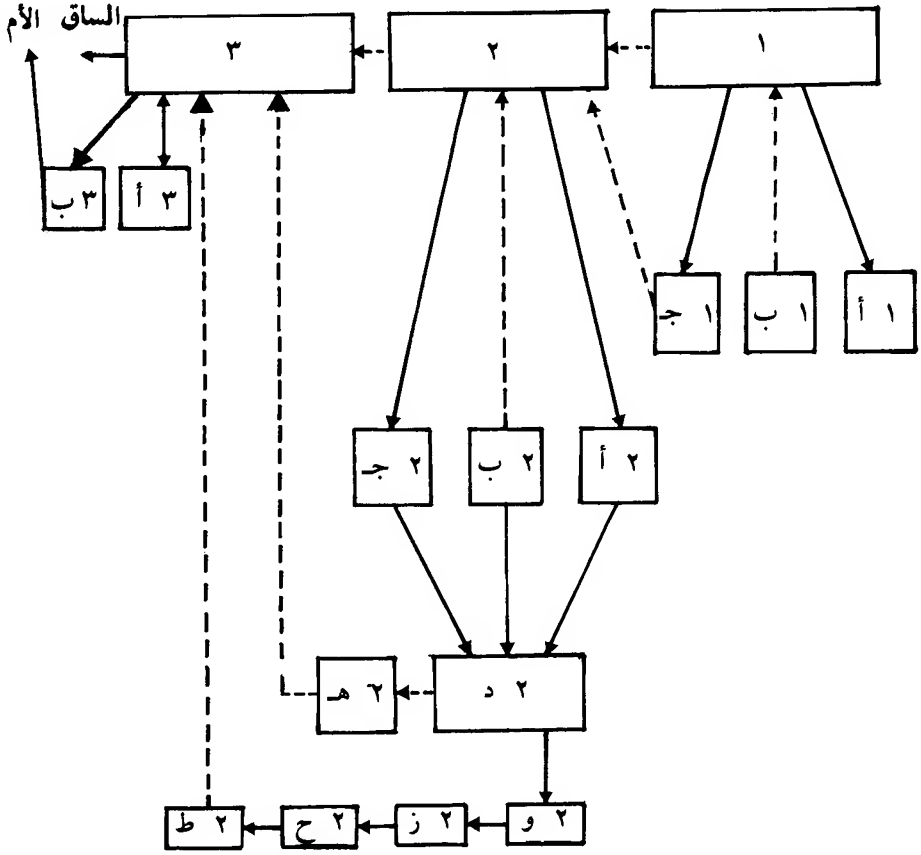
نعم . يبدو ان هذا الاختيار يمثل الاجابة الصحيحة
لأن ________________
____
(تكرر بعض المعلومات القديمة لتعزيز اجابة التلميذ)
اضغط زر جـ
(يأخذ هذا الزر التلميذ إلى الأطار السابق الأم للبرنامج)

يظهر هذا الاطار اذا أختار التلميذ د كأجابة صحيحة .

لا . ان هذاالاختيار غير صحيح لأنه ________________
____
____
(تعطى بعض المعلومات الاضافية لتصحيح مفهوم التلميذ مبدئيا) . اضغط زر أ
(يوجه هذا الزر التلميذ إلى تعلم اطارات اضافية قبل رجوعه إلى الساق الأم للبرنامج) .

شكل ٩ - ٦ :
شكلان توضيحيان لعملية البرمجة المنشعبة الآلية .

أما تقدم التلميذ في عملية تعلم منهج البرمجة المنشعبة فيمكن تمثيلها بالرسم التالي[٣] :



تسلسل فرعي لاغناء معرفة التلميذ .

شكل ٩ - ٧ :
رسم توضيحي لتقدم التلميذ في منهج البرمجة المنشعبة .

٣ - منهج برمجة الماثتيك

لقد اشتق أسم هذه **البرمجة**[٤] من الكلمة اليونانية Mathein التي تعني « يتعلم » . وكان أول من ادخله إلى ميدان التربية العالم الامريكي **ثوماس** جيلبرت T. Gilbert في مقالة خاصة بعنوان (تكنولوجية التربية) في اوائل الستينات من هذا القرن . وعلى الرغم من أن برمجة الماثتيك يمكن استخدامها

مع أية مادة اكاديمية ، باستعمال الاساليب الأخرى من صناعة البرمجة كالمنشعبة والافقية ، الا انها تناسب أكثر مناهج المهارات / الكفايات التي تعتمد بشكل مكثف على الآلات والتجهيزات المحاكية Simulator ووسائل البيئة والصور والرسوم البيانية في تنفيذها .

يتم بناء المنهج الدراسي ببرمجة الماثتيك بواسطة تدريج عناصر المادة بادئاً بأصعبها ومنتهياً بأسهلها في حالة كون المادة أكاديمية وصفية .

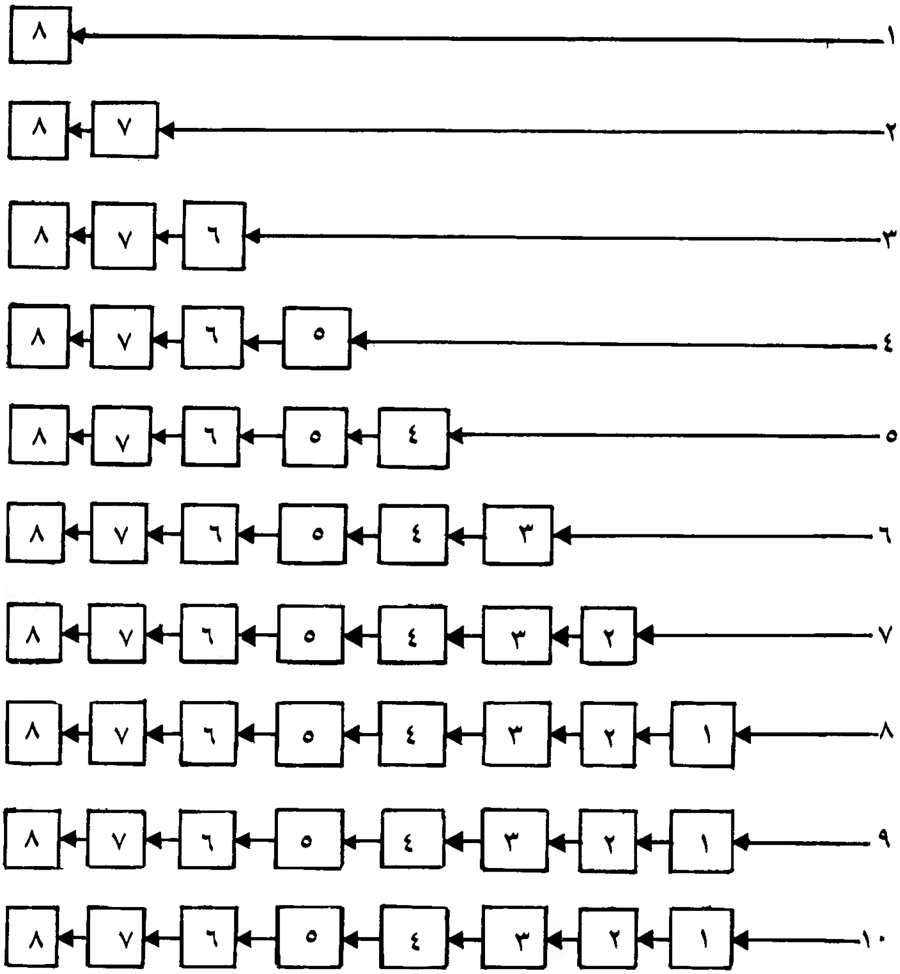
أما إذا كانت المادة أو المهمة ذات طبيعة متدرجة ـ كل مهمة فيها تعتمد على الأخرى كاللغة والرياضيات والمهارات المختلفة الأخرى ، عندئذ يبدأ المنهج بالعملية أو المهمة الأخيرة (لغرض التشويق في معظم الاحيان) ، ثم يتراجع خطوة خطوة في عملية التقديم حتى يصل إلى العنصر أو الخطوة الأولى التي تمثل بداية المهمة أو العملية التعليمية .

وفيما يلي سنعرض مثالين احدهما في الرياضيات والآخر في المهارات العملية العامة لتوضيح فكرة تدريج المنهج من خلال برمجة الماثتيك .

ينحصر المثال الأول في العد من ١ ـ ٦ . لاحظ بأن المعلم يعرض الخطوة أو الرقم الأخير أما لفظا أو كتابة ثم يقوم المتعلم بتكرار العملية بعده ، مواصلاً بنفسه عملية العد حتى الرقم ١ بحيث يخدم كل رقم متأخر كمنبه لتذكر الرقم الذي يسبقه . أي بعبارة أخرى بينما يكون الرقم المتأخر منبها Stimulusيمثل الرقم الذي قبله استجابة له Response . فتكون السلسلة بهذه الحالة منبه ـ استجابة ـ منبه ـ استجابة . . . . وتجدر الاشارة هنا بأن كل استجابة في السلسلة تخدم كمنبة لما بعدها من اجابات أو خطوات حتى نهاية العملية او المهمة أو السلوك . يظهر مثال العدّ المبرمج ماثتيكياً كما يلي :

يتعلق المثال الثاني بمهارة القيادة للسيارة التي تتكون من عدد من الخطوات المترابطة والتي تتألف بدورها من سلسلة سلوكية تبدو معا كما يلي :

لنأخذ أولا خطوة الجلوس المناسب وتفحص المرايا . نرى أن هذه الخطوة



شكل ٩ ـ ٨
مثال لمهمة متسلسلة في برمجة الماثتيك .

تتكون من سلسلة من السلوك المترابطة التي يحدث كل واحد منها بعد الآخر . فالمتدرب على سبيل المثال يضع يده على مقبض الباب ـ ويضغط على زر معين (او يرفع المقبض) لفك القفل . ثم يسحب الباب إلى الخارج ـ ويجلس على كرسي القيادة بشكل مناسب ويغلق الباب ـ ثم يتفحص مرآة السائق ـ والمرآة الجانبية . لاحظ أن هذا التدريج يتكون من سلسلة من المنبهات والاستجابات Stimulus-Response التي يحفز ويعزز كل واحد منها الآخر لينتج فيها بعد المهارة

الجزئية لعملية قيادة السيارة . يسبق هذه الخطوة بالطبع ويتبعها خطوات رئيسية اخرى ذات طبيعة متشابهة . وعلى العموم فان هذه الخطوات الرئيسية يمكن ان تكون كالتالي :

□ تعلم الادوات الأساسية التي تشملها عملية القيادة مثل مفتاح التشغيل ودواسة البنزين ودواسة الفرملة وعجلة القيادة ومقبض التبديل (ناقل الحركة) والمكبح اليدوي .

□ الجلوس المناسب وتفحص مرايا السيارة .

□ بدء مفتاح التشغيل .

□ تنزيل المكبح اليدوي .

□ وضع ناقلة الحركة على السرعة الأولى .

□ الضغط على دواسة البنزين بخفة مع رفع القدم الاخرى عن دواسة الفرملة .

□ توجيه عجلة القيادة .

□ تغيير سرعة السيارة كلما لزم من ١ إلى ٢ إلى ٣ إلى ٤ . . . .

عند برمجة هذه المهارة بأسلوب الماثتيك ومن ثم تعليمها بإستعمال السيارة الحقيقية أو آلة القيادة المحاكية Simulator فان بالامكان اتباع اجرائين ، الأول : ان يبدأ المختص بالخطوة الأخيرة ثم يتدرج إلى ما قبلها وهكذا الأمر حتى يصل إلى الخطوة الأولى ونسمي هذا الاجراء بالتسلسل التراجعي Backward Chaining ، أو ثانيا : ان يبدأ بالخطوة التي تمثل أصعب أو أهم الخطوات الأخرى ، فيبدأ في هذه الحالة مثلا ببرمجة عملية تغيير سرعة السيارة (خطوة رقم ٨) أو خطوة رقم ٦ اذا كانت تمثل في رأي المعلم أصعب خطوات القيادة .

٤ ـ البرمجة الآلية الالكترونية .

ان التعليم الذي يتم بمساعدة الكمبيوتر الآلي او بالاعتماد عليه هو عبارة

عن عملية تفاعل مباشرة تحدث بين المتعلم والمادة المبرمجة المعروضة على شاشة الآلة والاستجابة المخزونة في الكمبيوتر(٥) . والكمبيوتر نفسه هو عقل (آلة مبرمجة) الكتروني يقوم بالوظائف التالية(٦) :

□ مخزن للمعلومات المغذية فيه بواسطة بطاقات أو أشرطة مخرمة أو أشرطة ممغنطة .

□ مُنفِّذٌ للتعليم بواسطة البرمجة المخزونة فيه .

□ استقبال الاستجابات المقدمة من المتعلم سواء كانت هذه استجابات لفظية أو لمسية أو ميكانيكية أو غيرها .

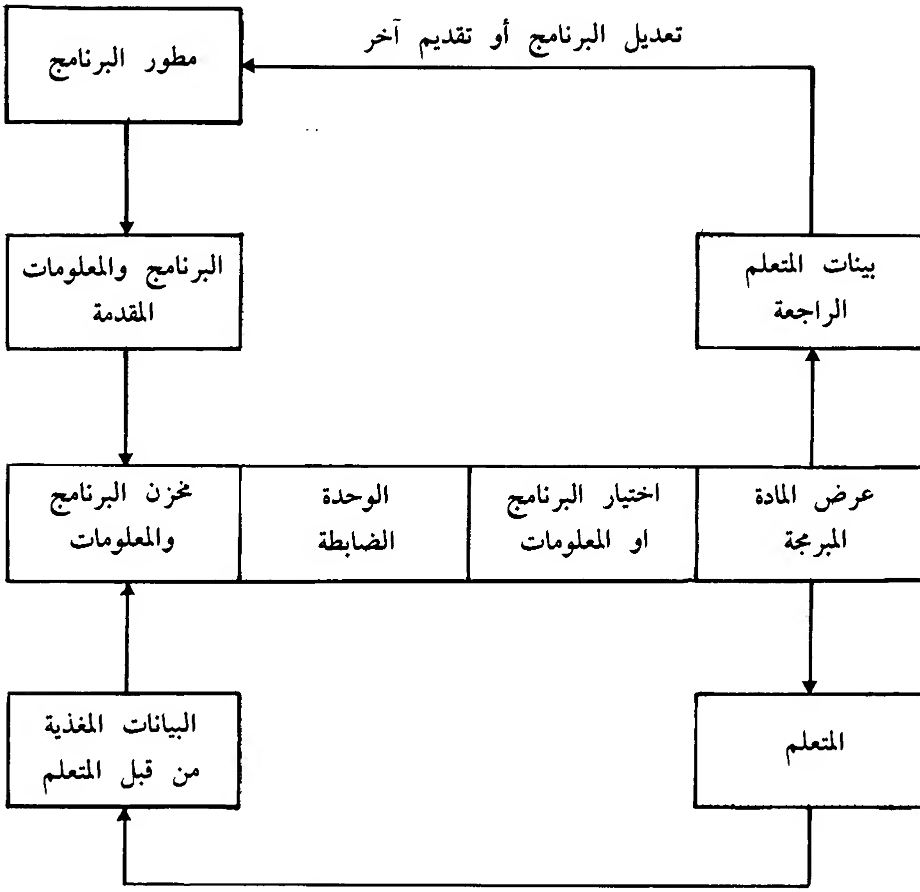
□ اختيار البيانات المطلوبة من المعلومات المخزونة .

□ تقديم المعلومات بطباعتها من خلال آلة أو طابعة الكترونية أو عرضها على شاشة خاصة بشكل رسوم مطبوعة أو مواد مسموعة أو ملموسة أو بصيغة حركات ميكانيكية .

□ ضبط مدخلات ومخرجات الكمبيوتر من معلومات بنظام الكتروني .

يستخدم العقل الالكتروني أنواعا متعددة من البرمجة كالأفقية والمنشعبة والأفقية المتخطية والاستقرائية والاستنتاجية وغيرها .

ويتضمن المنهج المبرمج آلياً بيانات بخصوص خلفيات المتعلمين الشخصية والتحصيلية المناسبة للمعلومات المخزونة . فإذا كانت هذه الخلفيات تتفق ومستوى المادة المبرمجة ، عندها يعطي الكمبيوتر اشارة بقبول التلميذ / التلاميذ لتعلم المادة . أما إذا كانت قدرات المتعلمين اقل أو أعلى من مستوى المنهج المبرمج ، يرفض عندئذ الكمبيوتر التلاميذ وقد يوجههم إلى ناحية أو برنامج آخر مناسب لتعلمهم وخلفياتهم . يمكن تمثيل البرمجة الالكترونية وعملياتها المختلفة بالرسم التالي(٧) :



شكل ٩ ـ ٩ :
البرمجة الالكترونية ـ مراحلها وعملياتها التعليمية .

حـ . خصائص عامة للمنهج المبرمج

المنهج المبرمج [٨] هو نوع من المناهج المدرسية التي يستخدم فيها المعلّم بشكل رئيسي المواد المبرمجة لتحصيل التلاميذ على الأهداف التربوية . والمادة التعليمية المبرمجة هي عبارة عن معلومات أو أنشطة منهجية منظمة ومتسلسلة باسلوب خاص ومكتوبة بعناية ، بحيث تدعو المتعلم لاعطاء اجابة محددة لفظية او كتابية او عملية للسؤال المقدم إليه . وتكون المادة المبرمجة أما على هيئة كتب أو مواضيع يقوم التلاميذ بقراءتها كما هي الحال في المناهج المدرسية الأخرى او

مخزونة في آلة خاصة على شكل شريط ورقي أو سمعي ، أو مغنطيسي Magnetic كما هي الحال آلات الكمبيوتر وغيرها . وفي كل الأحوال تكون المادة المبرمجة مقسمة إلى خطوات صغيرة يتقدم المتعلم خلالها حسب قدرته وسرعته الخاصة ، مجهزاً عند إنجاز كل منها بتغذية راجعة مباشرة بخصوص صحة اجابته أو عدمها . وبهذا فبينما تقع مسؤولية بناء البرنامج وضمان تأثيره على المختص أو المعلم ، فإن مسؤولية التعلم نفسها تقع بشكل مباشر على التلميذ نفسه ومن هنا أطلق البعض على التعليم المبرمج اصطلاح « التدريس الذاتي » Self-Instruction وعلى المناهج المبرمجة بالمناهج الذاتية .

ويتميز المنهج المبرمج عن غيره من مناهج التعليم الأخرى بمبادىء اساسية منها(٩) :

١ ـ تحليل السلوك أو المهمة .

يعتبر تحديد السلوك أو المهمة التي سيجري تعليمها من أهم المظاهر التي يتميز بها المنهج المبرمج . وتتلخص عمليتي التحديد والتحليل في تعريف السلوك ثم تفتيته إلى أجزاء منفصلة صغيرة ، يقود انجازها تباعاً من قبل التلميذ إلى تحقيق السلوك الكلي نفسه . كما تساعد عملية التحليل هذه المختصين على تعيين الأهداف السلوكية للتدريس وتشكيلها بدرجات عالية من الدقة والموضوعية .

٢ ـ الاستجابة الظاهرية النشطة المستمرة .

لقد طورت المواد والأساليب التعليمية المبرمجة حديثا بشكل واسع من قبل سكينر وغيره من علماء النفس على أساس مبادىء علم النفس السلوكي . ويرى هؤلاء التعلم بأنه تَغيُّرٌ يحدث في سلوك الفرد الظاهري بحيث يمكن ملاحظته وقياسه . وهم بهذا لا يؤمنون بالجانب أو المظهر الخفي من سلوك الفرد Covert Side ، لأنه في رأيهم غير قابل للتحديد أو القياس . ويقولون بأن سلوك الفرد نفسه يتم عن طريق التشكيل بترتيب ظروفه المحيطة وتقديم سلسلة من

المنبهات أو المثيرات أو الحوافز Stimuli التي تتطلب منه احداث أو اظهار عدد مناسب من الاستجابات Responses ثم تعزيز هذه الاستجابات وتقويتها إذا كانت صحيحة بواسطة ما نسميه بالتغذية الراجعة المباشرة Immediate Feedback نطلق على مجموع هذه العملية في علم النفس السلوكي بالاشراط الفعال أو المؤثر Operant Conditioning .

ويمكن لعملية الاشراط الفعال ان تظهر كما يلي :

منبه ← استجابة ← تعزيز

منبه ← استجابة ← تعزيز

منبه ← استجابة ← تعزيز . وهكذا دواليك . . .

وتجدر الاشارة هنا بأن هذا التسلسل الخاص بالاشراط الفعال يمثل الأساس النظري والتطبيقي لاكثر المناهج والأساليب التعليمية المبرمجة .

٣ ـ التغذية الراجعة المباشرة .

على الرغم من أن عملية التربية المنهجية تشتمل على تغذية راجعة توجه في الغالب من قبل المعلم ، أو بواسطة أنشطة واختبارات تطبيقية في آخر كل موضوع أو وحدة ، إلا أن المنهج المبرمج يتميز عن غيره من أساليب التدريس بتجهيز التلميذ بالتغذية الراجعة المباشرة مع كل خطوة اثناء عملية التعلم . تشير هذه التغذية الراجعة المباشرة للتلميذ إلى صحة اجابته أو خطئها بحيث تتيح له اجراء التغيير اللازم في اجابته قبل أن ينتقل إلى مرحلة منهجية أخرى .

٤ ـ السرعة الذاتية في التعلم

إن إحدى الخصائص التي تتميز بها معظم المناهج المبرمجة هي تمكينها التلميذ بأن يتقدم في عملية التعلم حسب قدرته الخاصة وسرعته الذاتية . يتمتع أفراد التلاميذ عادة بقدرات ذكائية وتحصيلية مختلفة ، وان إحدى نتائج هذا الاختلاف في القدرات هو اختلاف سرعة الادراك أو التعلم لدى كل تلميذ .

وبينما اغفلت الاساليب المنهجية الأخرى هذا المبدأ العام بفرضها على المتعلمين وقتا واحدا لتنفيذ المهمة أو القيام بالمطلوب، استجابت معظم مناهج وطرق التعليم المبرمج لهذا الأمر ساحة المجال لكل تلميذ بالتقدم حسب طاقته وسرعته .

وقد دخل الاسلوب الجماعي التقليدي في التدريس حديثاً على التعليم المبرمج عندما تم تطوير آلات خاصة تعرض السؤال أو الخطوة المبرمجة على شاشة أمام الفصل ، فيقوم كل تلميذ بتسجيل اجابته بالضغط على مفتاح خاص أمامه . ويتحقق المعلم من صحة اجابة التلاميذ بواسطة لوحة آلية تحتوي على مفاتيح مضيئة بعدد تلاميذ الفصل . وقد إختبر بعض العلماء أثر هذه الجماعية في التعليم المبرمج على تحصيل التلاميذ بمقارنتها بالطرق المبرمجة الفردية كالافقية مثلاً Linear Programming فوجدوا عدم فرق يذكر في التحصيل بين الطريقتين . ويرجع السبب الرئيسي في عدم الفرق في التحصيل - في رأينا - إلى صغر أو محدودية الخطوة المبرمجة لدرجة تسمح معها لادنى القدرات الفردية في معظم الاحيان باعطاء الاجابة المطلوبة ضمن الوقت المقرر . وإذا كانت الخطوة المبرمجة طويلة نسبيا وتحتوي على درجة معينة من الصعوبة كما هي الحال في البرمجة المنشعبة ، فاننا سنجد بالطبع اختلافا في التحصيل تبعا لاختلاف القدرات والسرعة الذاتية لافراد التلاميذ .

٥ - الخطوات الصغيرة

تتألف المادة المبرمجة في العادة - كالمنهج المبرمج افقيا - من خطوات صغيرة محدودة المعلومات والمتطلبات . وعلى الرغم من أن تدرج هذه الخطوات يعتمد بشكل رئيسي على المنهج الاستقرائي (تدرج المعلومات أو الخطوات من البسيط إلى المركب) ، إلا أن كل خطوة في البرنامج تسمح للمتعلم العادي بالاجابة عليها دون عناء كبير . ولا تفوتنا الاشارة إلى أن مفهوم الخطوة الصغيرة والمتعلم العادي هما بالطبع مفهومان نسبيان يختلفان باختلاف المادة الدراسية والمتعلمين انفسهم . فكل مادة دراسية تسمح بدرجة معينة بتفتيت معلوماتها أو تجزئتها إلى

خطوات مرحلية ، كما أن كل مستوى من القدرات يتطلب قدراً معينا من الصعوبة التي تحدد بدورها طول كـل خطوة ونوع وكمية متطلباتها .

٦ ـ التقنين :

تمثل عملية التقنين صفة أساسية لمعظم المناهج المبرمجة . حيث يعمد المطور في العادة إلى التحقق من صلاحية برنامجه بتجريبه على مجموعة من المتعلمين تشبه في خصائصها المجموع العام للسكان (التلاميذ) .

وتشمل عملية التقنين عدة خطوات متسلسلة من أهمها : اختيار عينات عشوائية تمثل السكان ومعرفة تحصيلها فيما يسمى باختبار ما قبل التدريس Pre-test وادارة البرنامج على العينة ثم تعديل البرنامج حسب نتائج التلاميذ وملاحظاتهم من خلال اختبارات واستطلاعات اثناء وما بعد التدريس . يعمل المطور بعدئذ على تحليل أخطاء التلاميذ وحذف الخطوات المنهجية التي صعب على معظم التلاميذ الاجابة عليها . واخيرا مقارنة خصائص انجاز او اجابات التلاميذ بالسلوك المعياري الذي تم تحديده في المراحل الأولى من عملية البرمجة ثم اجراء التعديلات اللازمة النهائية واجازة البرنامج للتطبيق .

وهكذا فان المنهج المبرمج يمتاز بستة خصائص رئيسية هي :

- ☐ تحليل السلوك أو المهمة التعليمية .
- ☐ الاستجابة النشطة والمستمرة من قبل التلميذ اثناء تعلمه .
- ☐ التغذية الراجعة والمباشرة بخصوص صحة الاستجابة أو خطئها للتلميذ .
- ☐ تقدم التلميذ في عملية التعلم حسب سرعته الذاتية .
- ☐ تكونه من خطوات صغيرة محدودة في طولها ومتطلباتها .
- ☐ صناعته المقننة لكشف صلاحيته وقابلية استعماله للتعليم .
- ☐ التتابع والتسلسل الدقيق من خطوة تعليمية أو مهارة لأخرى .

د ـ تطبيق المنهج المبرمج :

سنركز خلال معالجتنا لتطبيق المنهج المبرمج على كيفيات التطوير التربوي لكل من المنهج المبرمج الأفقي والمنهج المبرمج المنشعب موضحين اثناء ذلك العوامل والمبادىء التطبيقية التي تخص كلاً منها في التربية المدرسية .

١ ـ عوامل يجب اعتبارها عند التخطيط

قبل البدء ببرمجة المادة التعليمية ، هناك اعتبارات هامة يستحسن من المخطّط دراستها واتخاذ قراراته المنهجية المناسبة على اساسها للمضي قدماً في البرمجة او الغائها . من هذه الاعتبارات او العوامل ما يلي :[١٠]

□ عامل الوقت :

إن الوقت الذي يمكن اعتباره هنا على عدة انواع منها : الوقت المتوفر لعملية التعلم وللبرمجة . فهل هناك متسع من الوقت لانجاز البرمجة واختبار صلاحيتها المبدئية ؟ وهل يمكن برمجة المادة بصيغة وطول يمكن معهما حدوث عملية التعلم في الوقت المتوفر لذلك خلال الجدول الرسمي ؟ فاذا توفر وقت مستقل كافٍ لتطوير البرمجة ، وأمكن صياغتها والتحكم في طولها دون خسارة في معلومات المادة المقدمة وبشكل يتوافق من حيث الوقت اللازم للتنفيذ مع المدة المتوفرة ، عندئذ ينتقل المخطط الى دراسة عامل آخر يتدخل في امكانية البرمجة .

□عدد التلاميذ الذين سيتعلمون بالبرمجة :

ليست البرمجة عملية سهلة تقليدية ، بل تحتاج الى جهد خاص وتكلفة مادية مرتفعة في معظم الاحيان . ولهذا يجب أن يكون عدد المتعلمين الذين سيستفيدون من البرنامج معقولا حتى يعتبر مردوده مبرراً للنفقات المختلفة التي استثمرت في تطويره .

□ نوع المادة الدراسية :

يجب أن تكون المادة الاكاديمية قابلة للبرمجة اساسا . **فبعض المواد ـ وإن** تكن قلة كالشعر مثلاً ـ يصعب أو من المتعذر برمجتها ، لأن مثل هذا العمل يفقد المادة قيمتها الفنية وبنائها وجمال معانيها. وعلى الرغم من أن معظم المواد الاكاديمية قابلة للبرمجة ، عموماً ، إلا أن بعضها أصعب برمجة من الآخر بحيث تتطلب في هذه الحالة وقتاً وجهداً أكثر ومهارة علمية أدق وأعمق .

□ تحديد المادة التي تحتاج للبرمجة :

إنه لمن العملية والفائدة ان لا يعمد المخطط/ المعلم على برمجة المادة المقررة بكاملها على التلاميذ ، لأن هذا غير اقتصادي اولا ، ويضفي على عملية التعلم الرتابة وعدم التنوع ثانياً . وعليه ، يتفحص المعلم في أول الفصل او السنة الدراسية المقرر العام ، ويتعرف على مواطن الصعوبة او الرتابة فيه ، ثم يعمل على برمجة هذه القطاعات المنهجية لغرض تسهيل عملية التعلم وتنوعها وتشويق التلاميذ للتقدم فيها .

□ نوع التلاميذ الذين سيتعلمون بالبرمجة :

كما هي الحال بأن كل مادة ليست بالضرورة قابلة للبرمجة أو من غير المستحب كذلك أن يقوم المعلم ببرمجتها كاملاً حتى لو قبلت ذلك ، فإنه لمن البديهي القول بأن نوعاً واحداً فقط من التلاميذ تتوافق البرمجة مع أسلوبه الادراكي او التعليمي وهو الأسلوب المستقل او الفردي . وقد اثبتت الدراسات التربوية والعلمية في هذا المجال[١١] بأن الأسلوب التعليمي لأفراد التلاميذ يكون في العادة على ثلاثة انواع : أسلوب تابع ، يتعلم الفرد من خلاله بواسطة المعلم او ما يشبهه او في مركزه . وأسلوب جماعي حيث يتعلم الفرد من خلال الاقـران أو الجماعة ، ثم أسلوب مستقل يتعلم التلميذ خلاله بنفسه وبقدراته الخاصة . والبرمجة بحد ذاتها تلائم بشكل رئيسي تعليم الفئة الأخيرة ذات الأسلوب المستقل ، بل يجدر التأكيد بأن تعليم الفئتين الاولى والثانية بالمناهج

المبرمجة او فرضها عليها هو مغالطة تربوية وتقتيل لعقل الفرد وميوله ودوافعه الانسانية . ولذا ، قبل أن يعتبر المخطط/ المعلم برمجة المادة الدراسية او قسماً منها ، عليه اولا ان يتعرف على عدد أولئك التلاميذ ذوي الأساليب الفردية ، ثم ـ اذا كان العدد كافياً من الوجهة الاقتصادية لكلفة البرمجة ، او كان لا بد من البرمجة لعدم توفر وسيلة اخرى فعالة لتعلم التلاميذ ـ يمضي قدما في البرمجة وعملية التعليم المبرمج . اما خلاف هذا ، اي معاملة التلاميذ ذوي الأساليب التعليمية المختلفة بصيغة موحدة كالمبرمجة مثلاً يعتبر مضيعة للوقت والجهد والمال وضرراً على تعلم التلاميذ .

٢ ـ عمليات تخطيطية عامة لتطوير المادة المبرمجة :

قبل عرضنا للاجراءات والمبادىء التخطيطية المتعلقة بتطوير البرمجة الافقية والمنشعبة ، هناك عمليات اساسية يلزم مراعاتها لضمان انتاج برمجة مفيدة مترابطة من حيث المعنى والتسلسل والاستجابة لخصائص وحاجات المتعلمين . من هذه العمليات ما يلي : اختيار المادة الدراسية او ناحية منها للبرمجة ، وتحضير (تحديد) مظاهر البرنامج ، وبناء الاختبارات النهائية ، وتحديد نظام او تسلسل التقديم وتحديد المهمات الجزئية للقدرات المتمثلة في الأهداف وبناء الاطارات الاختبارية ، واخيراً تطوير محتوى البرمجة بما فيها الاطارات[١٢] .

□ اختيار المادة المنهجية او ناحية منها للبرمجة :

يُفضّل من المخطط/ المعلم كما أسلفنا بأن لا يعمد الى تطوير كامل للمادة الدراسية لغرض التنويع في تقديمها اولا ثم للاستجابة للأساليب الادراكية المختلفة للمتعلمين . وتتلخص المهمة التي يمكن أن يقوم بها المخطط/ المعلم هنا بتفحصه لتسلسل المنهج ومهماته الرئيسية ، ثم تحديد تلك الاجزاء التي يمكن تعليمها بالطرق التقليدية ، والأخرى التي تتم باستعمال الوسائل المعينة والتَعليمية ، والثالثة بواسطة مشاريع وانشطة متنوعة يقوم بها التلاميذ بشكل فردي ، ثم تلك المهمات او الاجزاء المنهجية التي تعتبر فيها البرمجة مهمة وحاسمة لانتاج

تعلم مؤثر لدى التلاميذ ، حيث يتولى المخطط/ المعلم مهمة اقتراح أو برمجة هذه الاجزاء فقط وتقديمها في حينها ضمن التدريج العام للمنهج .

□ تحديد المظاهر العامة للبرنامج :

يعرض المعلم في هذه المرحلة الاهداف التربوية للبرنامج . ثم يحدّد نوع المتعلمين من حيث العمر والذكاء والخلفية العلمية ومستوى قدراتهم في موضوع المادة التي ستجري برمجتها . ويعين المعلم كذلك انواع السلوك النهائية التي سيتخرج بها التلاميذ والشروط التي سيتم من خلالها تعلم البرنامج وتقييم هذا التعلم فيما بعد ، واخيراً تحديد معيار الصحة او الحد الادنى لتنفيذ كل مهارة او سلوك من قبل التلاميذ كأن يكون مثلاً بصحة ٧٥ في المائة أو ٨٠ في المائة . . . . وهذا يشير في نفس الوقت الى مقدار الخطأ المسموح للتلاميذ ارتكابه عند انجازهم للقدرة او السلوك .

□ تطوير الاختبارات النهائية :

تتلخص وظيفة الاختبارات النهائية بالتحقق من حدوث المهارات التي قصد انتاجها البرنامج . وعند تطوير مثل هذه الاختبارات يستحسن مراعاة المعايير كما يلي :

- يجب أن تكون الأسئلة مكتوبة بصيغ سلوكية تحتمل اجابة واحدة من التلميذ بحيث تكون هذه الاجابة إما خاطئة او صحيحة .

- يجب أن تكون الاسئلة مكتوبة بصيغ واضحة لا يمكن فهمها او تفسيرها بأكثر من مناسبة واحدة .

- يجب أن تمثل الاسئلة الاهداف السلوكية للبرنامج وتستجيب للشروط والظروف التي تمت من خلالها عملية التعلم (او نفذت على اساسها الاهداف السلوكية في عمليتي التعليم والتعلم) .

- يجب تنويع الاسئلة كماً وكيفاً لقياس السلوك او القدرة الواحدة . يسمح

هذا الامر بتفريد عملية التقييم ما أمكن .

- يجب أن تغطي الاسئلة كل المادة التي تمت دراستها خلال البرنامج .

- يجب أن لا تحتوي الاسئلة على اشارات او تلميحات تؤدي بالتلاميذ الى الاجابة او السلوك المطلوب دون إعمال لفكرهم او محاولة جادة منهم .

- يجب أن يحتوي كل سؤال على معيار للتنفيذ بحيث يقيس الاختبار في هذه الحالة مدى تأثير البرنامج بشكل عام . بمعنى إذا كانت السلوك النهائية التي يراد قياسها مساوية للسلوك المعيارية في الاسئلة الاختبارية عندئذ نستطيع القول بأن درجة نجاح البرنامج تبلغ ١٠٠٪ .

□ تحديد نظام التقديم :

ويقصد بنظام التقديم تسلسل مهمات البرنامج التعليمية وكيفية عرضها او تتابعها ويمكن للمخطط/ للمعلم أن يتبع عند تطويره للبرنامج عدة أساليب ترتيبية منها :

- اسلوب الترتيب الهجائي او العددي أو الزمني .

- أسلوب الترتيب المنطقي - الاستقرائي والاستنتاجي على اختلاف انواعها ووسائلها .

- أسلوب متنوع من الاستقراء والاستنتاج في آن واحد .

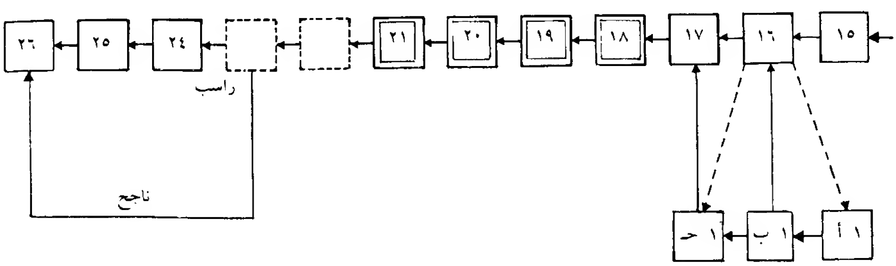
□ تحديد المهارات الجزئية :

يمثل كل هدف سلوكي (أو مجموعة منه) في البرنامج قدرة او مهارة معينة يقصد المعلم تحقيقها لدى التلاميذ او الدراسين . يقوم المعلم في هذه الحالة بتفتيت المهارات الى خطواتها الجزئية ، ثم تعليم هذه الخطوات للتلاميذ من خلال تسلسل تعليمي مناسب .

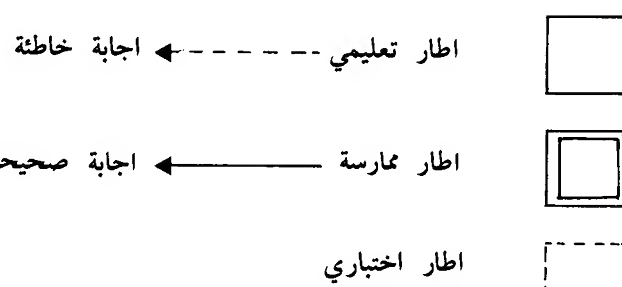
□ برمجة الاطارات الاختبارية :

الاطارات الاختبارية هي نوع واحد من ثلاثة تستعملها باستمرار المادة المبرمجة وهي الاطارات التعليمية Teaching Frames واطارات الممارسة او التمرين ثم الاطارات الاختبارية .

وبينما تختص الاطارات التعليمية بتقديم معلومات المادة المبرمجة المتتابعة ، تفسح اطارات الممارسة او التمرين المجال للمتعلمين لتعزيز وتركيز المعلومات والسلوك الجديدة التي تم تعلمها . أما الاطارات الاختبارية التي تَتْبَعُ من حيث التسلسل اطارات الممارسة فتعمل على التحقق من كفاية المعلومات او السلوك التي تم تعلمها من خلال الاطارات التعليمية واطارات الممارسة . وبهذا يمكن ترتيب تسلسل الانواع الثلاثة للإطارات من حيث حدوثها بالشكل التالي :



شكل ٩ ـ ١٠ :
تسلسل الاطارات التعليمية والممارسة والاختبارية .



وعلى العموم يراعي عند تخطيط الاطارات على اختلاف أنواعها المعايير والمبادىء التالية :(١٣)

- أن تكون لغة الاطار واضحة مفهومة .

- أن يعبر الاطار عن معلومات او قدرة تهم المتعلم .

- أن تكون الاستجابة المطلوبة لكل اطار ضمن المستوى العام لقدرات المتعلم ، لا تافهة جداً تقوده للاعراض عنها او صعبة جداً لا يحاول حلها .

- أن تكون المعلومات التي يحتويها الاطار صحيحة .

- أن يكون الاطار مبنياً بعناية يسمح معها بنسبة عالية من الاجابات الصحيحة من قبل التلاميذ .

- أن يمثل كل اطار وحدة من المعلومات ضمن التسلسل العام للقدرة المطلوبة .

- أن تكون الاختبارات المتعددة في البرمجة المنشعبة قيمة غير تافهة وتختبر مباشرة معرفة التلميذ للمادة المقدمة .

- أن تعمل اطارات الاجابة في البرمجة المنشعبة على تصحيح أي مفاهيم خاطئة قد تتكون لدى المتعلم ، مُعطية معلومات وتبريرات مقنعة وكافية لانجاز ذلك .

- أن تكون الاطارات متنوعة التدريج والمعلومات ومتطلبات التنفيذ بحيث تستجيب لمختلف الطاقات والميول الفردية للتلاميذ .

- أن تكون الاطارات متدرجة حسب تسلسل معين استقرائي او استنتاجي أو زمني . . . .

- أن تكون التلميحات Cues التي يحتويها الاطار غير مباشرة في طبيعتها بحيث تسمح بقدرة من التفكير والمحاولة الجادة من قبل المتعلم .

- أن تكون الاطارات ـ وخاصة في البرنامج الطويل على ثلاثة أنواع :

اطارات تعليمية وممارسة او مراجعة ثم اختبارية .

٣ - مبادىء تطوير المنهج المبرمج :

لقد حان الوقت الآن لتطوير المختص/ المعلم للبرنامج التعليمي بكل ما يحتويه من اطارات وارشادات وتوضيحات . وسنعالج خلال الفقرة التالية مبادىء تطوير كل نوع من البرمجة على حدة .

□ **مبادىء تطوير المنهج المبرمج أفقياً** :(١٤)

ترجع أصول البرمجة الافقية كما اسلفنا الى مبادىء واجراءات عالم النفس السلوكي الامريكي سكينر وخاصة لمبدئه المتمثل في المنبه والاستجابة والتعزيز .

يبرمج المختص/ المعلم المادة التعليمية افقياً مراعياً اولاً كافة الشروط والعوامل المتضمنة في الفقرتين السابقتين : عوامل يجب اعتبارها عند التطوير ، وعمليات عامة لتطوير المادة المبرمجة ، ومضمناً فيها كل ما يعتقد حاجة التلاميذ الى تعلمه . يختار المعلم بعدئذ أسلوباً منطقياً معيناً يرتب على أساسه المادة المبرمجة واطاراتها كأن يكون هذا النظام مثلاً استقرائياً أو استنتاجياً في طبيعته .

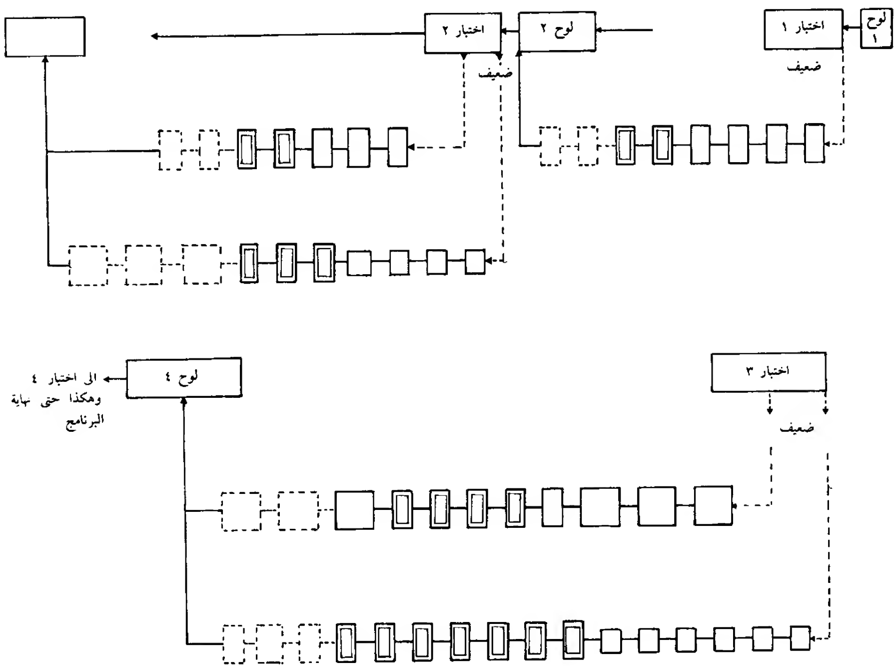
يقوم المختص/ المعلم الآن باختبار صلاحية البرنامج التطبيقية بأعطائه لعينة عشوائية من التلاميذ لدراسته والاجابة على اسئلته الاختبارية . يتفحص المختص بعدئذ اخطاء التلاميذ نوعاً وكماً ويعمل على تنقيح البرنامج وتعديله على أساسها ، ثم يعطي البرنامج مرة اخرى لعينة من التلاميذ أو أكثر لدراسته من أجل كشف صحة التعديلات السابقة والعمل على ادخال الاضافات اللازمة النهائية .

وتعتمد البرمجة الافقية بشكل عام على مبدأ الخطوة الصغيرة - تفتيت المادة أو تجزءتها الى خطوات صغيرة تمثل كل منها وحدة من المعلومات أو المهمات .

ومفهوم الخطوة الصغيرة في الواقع هو نسبي في طبيعته يختلف باختلاف المختص الذي يقوم بالبرمجة والمتعلمين الذين سيدرسونها ، ثم طبيعة المادة الاكاديمية التي تجري برمجتها . ومهما يكن ، فإن أكبر الانتقادات التي توجه للبرمجة الافقية هو عدم مراعاتها لمبدأ الفروق الفردية لقدرات المتعلمين من خلال تقديمها الجماعي للمنهج او البرنامج على شكل خطوات صغيرة موحدة الحجم (غالبا) والمعلومات والتسلسل ونظام التقديم . . مما حث المهتمين بهذا المجال الى ادخال بعض التعديلات الجذرية على هذا النوع من البرمجة . من امثلة هذه التعديلات ما يلي :

- استعمال المقدمات في اول كل تسلسل او فقرة جديدة من البرمجة ويسمي المختصون هذه المقدمات بالالواح Panels . واللوح هو عبارة عن الحقائق والمعلومات التي تخص فقرة معينة في البرنامج مكتوبة على صفحة او أكثر تماماً كما هي الحال في صفحات الكتب العادية . يتبع لوح المعلومات في العادة مجموعة من الاطارات الاختبارية التي يقوم المتعلم بدوره بالاجابة عليها . فاذا كانت اجابته صحيحة ينتقل الى لوح آخر وهكذا دواليك . اما اذا لم تكن كذلك ، فإنه يُوَّجه الى اطارات تعليمية وتمرينية واختبارية يتهيأ من خلالها للانتقال للوح الثاني . ويسمى كاليندر الواح المعلومات هذه بالاطارات البوابة Gate Frames حيث يخدم كل منها كالبوابة يدخل المتعلم بواسطتها الى مرحلة متقدمة في المنهج المبرمج . يمكن أن يبدو البرنامج الأفّقي في هذه الحالة كما يلي [١٥] (شكل ٩ - ١١) :

- استعمال الوسائل الملحقة او المساعدة[١٦] Adjunctive Devices مثل التسجيلات السمعية والمرئية والقواميس والاطالس الجغرافية والالات الطابعة والمحاكية والكتب والمجلات والصحف . ويجري توجيه المتعلم لهذه المصادر التعليمية في حالة عدم استطاعته الاستمرار في عملية التعلم دون تفصيل او توضيح اكثر لبعض مفاهيم المادة المبرمجة التي يدرسها . حيث يقوم التلميذ في



(شكل ٩ - ١١)

اتجاه التعلم في حالة الاجابة الصحيحة .

اتجاه التعلم في حالة الاجابة الخاطئة .

اطارات تعليمية كبيرة في حالة فشل المتعلم في اختبار واحد .

اطارات تعليمية صغيرة في حالة فشل المتعلم في اختبارين متتاليين .

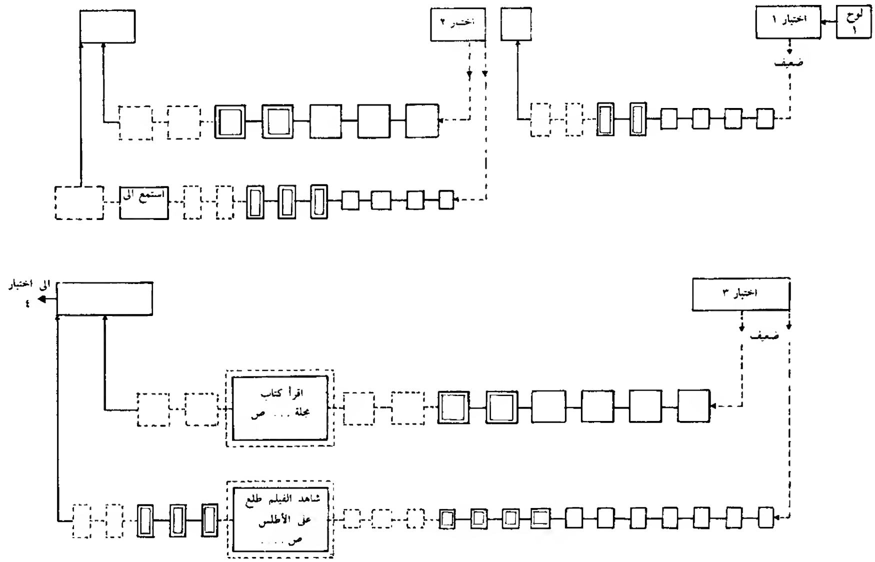
اطارات تمرينية .

اطارات اختبارية .

شكل ٩ - ١١ :

نموذج لتسلسل البرمجة الأفقية الحديثة باستخدام الواح المعلومات .

هذه الحالة بالاطلاع على المادة التي يحددها الاطار ويعود بعد ذلك الى البرنامج الاصلي ليجيب على بعض الاطارات الاختبارية او الى اطارات تمرينية واختبارية معاً . تظهر البرمجة في حالة استعمال الوسائل المساعدة كما يلي :



شكل ٩ - ١٢)

اتجاه التعليم في حالة الاجابة الصحيحة

اتجاه التعليم في حالة الاجابة الخاطئة .

اطارات تعليمية كبيرة في حالة فشل المعلم في اختبار واحد .

اطارات تعليمية صغيرة في حالة فشل المعلم في اختبارين .

اطارات تعليمية تمرينية .

اطارات تعليمية اختبارية .

اطارات خاصة بتعيين الملحق او المادة المساعدة .

شكل ٩ - ١٢ :

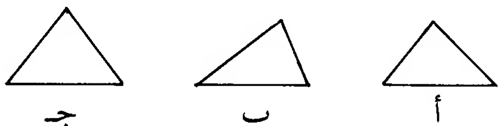
تسلسل البرمجة الافقية الحديثة باستخدام الواح المعلومات والمواد التعليمية الملحقة .

- استعمال المثلثات والمعينات المرئية(١٧) . يرجع السبب في ادخال المواد المرئية الى المناهج المبرمجة عموما الى كون نسبة كبيرة (ثلاثة ارباع حسب رأي كاليندر) من عملية التعلم تحدث بشكل مرئي . . . ولذا بدأ المختصون باستعمال الصور والرسوم والاشكال على اختلاف انواعها في أية مرحلة مناسبة

من المنهج ومع اية مادة تعليمية تسمح طبيعتها بذلك .

مثال :

يمتلك المثلث المتساوي الاضلاع ثلاثة جوانب متساوية الطول . لديك الان ثلاثة اشكال من المثلثات ، استعمل مسطرتك لقياسها وتعيين المثلث المتساوي الاضلاع منها :



ـ **انواع الاستجابات :**

وبالنسبة لانواع الاستجابات التي يمكن ان تتضمنها الاطارات التعليمية الافقية فان اهمها ما يلي (١٨) :

■ استجابة الفراغ ، حيث يترك المعلم فراغا في الجملة المبرمجة ويقوم المتعلم بملئه بكلمة (او أكثر) تمثل الاجابة الصحيحة للاطار على اختلاف انواعه ـ تعليمي تمريني او اختباري .

مثال :

ان تعامد الشمس على المناطق الاستوائية يُنتج مناخاً حاراً ممطراً طوال العام . ان مناخ منطقة الامازون الاستوائي هو ....

■ الاستجابة من اختيار ثنائي ، يُزود المعلم التلميذ في مثل هذه الاطارات باجابتين احدهما فقط صحيحة ، ثم يترك فراغاً في الاطار لاجابة التلميذ المختارة .

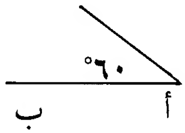
مثال :

يتميز مناخ منطقة الامازون الاستوائية بكونه حاراً ممطراً طوال العام . تمثل منطقة الكنغو احدى المناطق الاستوائية في العالم ، وعليه فان مناخها حار /بارد .... طوال العام .

■الاستجابة بالرسم . بدل ان يقوم المتعلم بكتابة اجابته في فراغ، يعمد أحيانا الى اكمال الشكل المطلوب في الاطار . .

مثال :

يتكون المثلث المتساوى الاضلاع من ثلاثة جوانب متساوية . بعد قياسك للخط أدناه قم برسم المثلث المتساوى الاضلاع مستعملا في ذلك الادوات الهندسية المناسبة كالمسطرة والمنقلة والفرجار . . . .



- **أنواع الحواث :**

تنقسم الحواث Prompts التي تحضّ التلميذ بشكل مباشر او غير مباشر على الاستجابة الصحيحة الى سبعة انواع [١٩] هي :

■الحاث المباشر . وفيه يعطى المعلم التلميذ الحرف الاول من الكلمة (او الكلمات) التي تمثل الاستجابة الصحيحة ، او أل التعريف او الحرفين الاول والاخير في الكلمة المطلوبة أو مجرد فراغات يحتوي كل منها على نقاط تمثل عدد الاحرف في كلمة الاجابة .

أمثلة :

في اللغة العربية يكون الفاعل اسما مرفوعاً دالا على من فعل الفعل في الجملة. يسمى الاسم المرفوع الذي يشير الى من فعل الفعل بالـ . . . .

في علم النحو يتم تعريف الفاعل على انه : كل اسم مرفوع يأتي بعد الفعل ويدل على من فعل الفعل .

ان الاسم الذي يأتي بعد الفعل ويدل على فعل الفعل يكون فـ . . . .

يعرف علماء النحو الفاعل في العربية بأنه كل اسم مرفوع يأتي بعد الفعل

ويدل على من فعل الفعل . يطلق على الاسم الذي يشير الى من فعل الفعل بالف . . ل .

يسمى الاسم المرفوع الذي يأتي بعد الفعل والذي يدل على من فعل الفعل بالفاعل . تكون الكلمة التي تشير الى الفاعل في الجملة . . . .

■الحاث الناسخ Copy Prompt . يعمد المعلم هنا الى ترك فراغ في الاطار ليقوم التلميذ بملئه بالاستجابة المناسبة من خلال نسخة لبعض المعلومات في الاطار نفسه .

مثال :

يتصف مناخ منطقة البحر الابيض المتوسط عموماً بكونه معتدل الحرارة صيفاً دافئاً ممطراً شتاء . اذا اتصف مناخ اية منطقة في العالم باعتدال الحرارة صيفا والدفء والامطار شتاء يسمى عندئذ بمناخ . . . .

■الحاث الموضوعي Thematic Prompt . يشير هذا النوع من التلميح الى موضوع او معنى الاستجابة . ويزود المعلم التلميذ خلال الاطار باختيارين او اكثر ، يقوم الاخير بانتقاء الكلمة المناسبة كاستجابة صحيحة للفراغ الذي لديه في الاطار .

مثال :

يعبر خط الاستواء منتصف الكرة الارضية من الغرب الى الشرق كدائرة عرضية اساسية قيمتها العددية صفرا . اما خط الطول الرئيسي والذي قيمته العددية صفرا ايضا فيصل القطبين الشمالي والجنوبي ماراً من بلدة غرنيتش قرب مدينة لندن البريطانية .

ان خط الاستواء هو خط (الطول/ العرض) . . . الاساسي وان خط غرينتش هو خط . . . . الرئيسي على الكرة الأرضية حيث تمثل قيمة كل منهما صفرا .

■الحاث اللفظي Semantic Prompt . ويشتق هذا النوع من الحواث من كلمة سابقة في الاطار التعليمي نفسه .

مثال :

الصنوبر نوع من الاشجار الحرجية الذي يعطي ثمارا خشنة الملمس على شكل اكواز . ان ثمار الاناناس تشبه الى حد بعيد الثمار . . . . بخشونة ملمسها وشكلها العام .

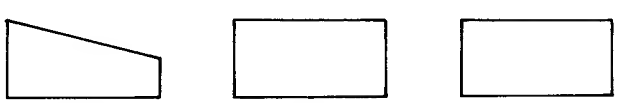
■الحاث المرئي Visual Prompt يقدم المعلم خلاله اشكالا او رسوما او صوراً بدل الحروف او الكلمات ليقوم التلميذ باكمال الرسم او انتقاء الاجابة الصحيحة منها .

أمثلة :

تشترك الاشكال ادناه في خاصية واحدة متمثلة في امتلاك كل منها . . . .



ان المستطيل هو شكل هندسي رباعي قائم الزوايا فيه كل ضلعين متقابلين متساويين ضع اشارة (   ) داخل الشكل الذي يمثل مستطيلاً فيما يلي :



أ ب جـ

■حاث المعلومات السابقة . يستخدم هذا الحاث المعلومات التي يتضمنها اطار او اكثر سابق وذلك لاستخلاص الاستجابة الصحيحة الخاصة بالمعلومات المقدمة في الاطار .

مثال :

ان مجموع زوايا الشكل الهندسي الرباعي هو ٣٦٠° . أوجد بالاستعانة

بالمنقلة قيمة كل زاوية في الاشكال الرباعية التي يتضمنها الاطار السابق .

■ **ألواح المعلومات**

تعتبر الالواح Panels بتزويدها التلميذ بالمعلومات التي تطلبها الاطارات المرفقة (التي تتبع اللوح نفسه) حوات مباشرة شاملة حيث يستشف منها التلميذ الاجابة الصحيحة لكل إطار .

وفي ختام حديثنا عن البرمجة الافقية وكيفية تطويرها نؤكد أهمية المبادىء التالية (٢٠) :

ـ الحصول على الاستجابة النشطة والمستمرة من التلميذ. ويتم هذا بالطلب منه في كل خطوة او اطار انجاز شيء محدد عن طريق استعمال ما يسمى بالاشراط الفعال والذي يتكون عادة من المنبه ـ الاستجابة ـ التعزيز .

ـ مراعاة محدودية معدل الخطأ . ويتراوح هذا المعدل في البرمجة الافقية بين ٢ ـ ١٠٪ من مجموع اجابات التلميذ .

ويستطيع المعلم تحقيق هذا الامر بمراعاته المعايير ومبادىء بناء الاطارات التي سبق ذكرها في هذا الفصل .

ـ توفير التغذية الراجعة المباشرة . حيث يتعرف التلميذ في كل مرة على مدى صحة اجابته وذلك بتزويده بالاجابة الصحيحة في مكان مرافق للاطار عادة .

■ **مبادىء تطوير منهج البرمجة المنشعبة**

تشترك البرمجة المنشعبة مع الافقية في كثير من مبادىء تطويرها ، ومع هذا فان البرمجة المنشعبة تختلف عن سابقتها في ناحيتين رئيسيتين هما : كتابة تسلسل المادة المبرمجة وكتابه اطاراتها (٢١) :

ـ كتابة تسلسل المادة المنشعبة .

بينما يتمثل تدريج المنهج المبرمج افقيا بشكل خط مستقيم مكون من اطارات متتابعة يتقدم المتعلم عبرها عند التعلم ، فان البرمجة المنشعبة عملية متفرعة تتطلب من التلميذ عند دراسته للأطار الواحد ان ينتقل الى اربع او خمس صفحات او مواقع مختلفة في الكتاب المقرر . وفي كل مرة ينتقل فيها التلميذ الى صفحة محددة يجد خليطا من المعلومات مهمتها الاساسية هي تبرير صحة او خطأ الاجابة التي انتقاها عند استجابته للأطار . وبالرغم من ان البرنامج المنشعب يستجيب والحالة هذه لحاجات المتعلمين وفروقهم الفردية ، الا انه يشكل من حيث التخطيطوالبناء عملية مُضنية وشاقة للمعلم او المختص ، تستهلك معها وقتا كبيرا قد لا يكون متوفرا لديهما . وحتى يتخلص المختصون من بعض عناء التخطيط والتطوير ويوفروا بعض الوقت الذي قد يستهلك سدى اقترحت الكاتبة باتريشيا كاليندر الاجراء التالي :

ان يقوم المختص بكتابة التسلسل الرئيسي للبرنامج المنشعب والمتمثل في الاطارات واختياراتها المتعددة تماما كما هي الحال في البرمجة الافقية ـ ثم يختبر بعد ذلك صلاحية البرنامج للاستعمال بتطبيقه حقليا على عينة من التلاميذ الذين سيدرسون المنهج .

يتبين للمختص نتيجة هذا التطبيق المبدئي للبرنامج مواطن الصعوبة فيه والتي تحتاج بدورها الى توضيح أو تبسيط او زيادة لمعلومات ، او الاستعانة بوسائل ومواد تعليمية اخرى .

يتمكن المختص بهذا من الاستجابة لحاجات التلاميذ التعليمية وفروقهم الفردية ، ويعمل في نفس الوقت على توفير جهود وامكانيات قد تضيع سدى في تطوير مادة لا يحتاجها التلاميذ اصلا خلال تعلمهم .

ـ كتابة الاطارات المنشعبة

بالاضافة للمعايير والمبادىء العامة الاثنتي عشر السابقة التي تتعلق ببناء الاطارات بشكل عام . يتوجب من المختص مراعاة ما يلي :

● أخبر تلاميذك بأهداف البرنامج حيث يمنحهم هذا حافزا قويا لدراسته .

● خصص لدراسة كل مفهوم اكثر من اطار واحد . وكلما كثرت الاطارات الخاصة بالمفهوم ـ لدرجة معقولة ومنطقية بالطبع ـ كلما امكن ضمان فهم اعمق من قبل التلاميذ له .

● اعمل على تنويع وسائل تقديم المعلومات خلال البرنامج . فبالاضافة للكلمة الملفوظة او المكتوبة مثلا اكثر من استعمال الصور والرسوم والالوان والمواد التعليمية الملحقة .

● حاول ان يكون حجم الخطوات والاطارات متوافقاً مع مستوى افراد التلاميذ العام اولا ، ثم مع متطلبات المعرفة او المهارة التي يجري تطويرها لديهم .

● عزز استجابات التلاميذ الصحيحة باخبارهم ذلك ، موضحاً لهم اسباب الصحة بايجاز دائما .

● امنح التلاميذ فرصاً لتمرس ما تعلموه . وتكون هذه الفرص أما لفظية بواسطة المناقشة او غيرها ، او بإحتواء البرنامج على اطارات خاصة بهذا الشأن سميناها سابقا بالاطارات التمرينية .

● اكتب الاطارات المنشعبة العلاجية(التي يوجه التلاميذ لدراستها في حالة كون اجابتهم على الاطار الرئيسي خاطئة او غير مكتملة) بلغة مختلفة عنها لاطارات الساق الاساسية للبرنامج . ان فشل التلميذ في فهم المعلومات المقدمة اليه لأول مرة يقتضي بدهيا من المختص تقديمها في المرة الاخرى بصيغة ولغة مختلفتين يمكنهما اعانة التلميذ على الاجابة الصحيحة او تقريبها لادراكه .

● وجه التلميذ لدراسة او قراءة معلومات إضافية او مختلفة عن تلك في الاطار الرئيسي في حالة اجابته الخاطئة ، لأن توجيهه الى معلومات الاطار

الرئيسي التي فشل في فهمها اول مرة ، قد لا يفيده كثيرا او يعمل على تنشيط رغبته في استمرار تعلمها .

● تجنب تقديم مفاهيم جديدة خلال الاطارات العلاجية ، لأن التلميذ في الغالب سيقوم باهمالها او عدم الانتباه اليها لعدم مناسبة موقعها . وبالمقابل ، اعمد الى تقديم المفاهيم الجديدة دائما من خلال اطارات الساق الاساسية للبرنامج .

● تجنب اعطاء معلومات مفصلة في الاطار ثم اختبار معرفة التلميذ لهذه المعلومات بواسطة اسئلة تافهة او سهلة جدا . استعمل دائما اسئلة مناسبة للمعلومات المقدمة من حيث الكم والنوع ومستوى الصعوبة .

● تجنب استعمال اسئلة الحقيقة والزيف (ثنائية الاختيار) لأن فرصة التخمين في مثل هذه الاسئلة تكون حوالي ٥٠٪ .

● أعط التلاميذ تعليمات واضحة عند انشعابهم من الساق الرئيسية للبرنامج طلبا لمعلومات اضافية خاصة بزيادة تعمهم . مبيناً في كل مرة وبلغة واضحة ومباشرة رقم الصفحة والاطار وما هو مطلوب من التلميذ انجازه الى غير ذلك من توجيهات ضررية .

هـ فوائد عامة للمنهج المبرمج

تتلخص اهم الفوائد التي يذكرها المربون السلوكيون عند تشجيعهم وتبريرهم لاستعمال المنهج المبرمج في التربية بما يلي [٢٢] :

١ ـ امكانية ضبط درجة تعلم التلميذ للسلوك او المعلومات المطلوبة ودوام هذا التعلم لمدة طويلة نتيجتئذ .

٢ ـ امكانية تعديل السلوك الفردي مباشرة سواء كان هذا نظريا فكريا او

قيميا او تطبيقيا بصيغ تتلاءم مع حاجة التلميذ او المجتمع الذي يعيش فيه .

٣ ـ استجابة المنهج المبرمج لمبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ .

٤ ـ توفير وقت اكثر لدى المعلم لاعمال التوجيه والاشراف والاتصال المباشر مع التلاميذ . ينسجم هذا مع المفهوم الحديث للتربية الذي ينص بان عملية التعلم يجب ان تحدث من قبل المتعلم ذاته ومشاركته الفعالة من خلال التوجيه البناء للمعلم كلما لزم .

٥ ـ اختصار او تقصير الوقت اللازم للتعلم ، فمن خلال المنهج المبرمج يتم تعلم التلميذ للمعلومات او السلوك بشكل مباشر دون تشعب أو تفصيل غير ضروري للمعلومات او الانشطة الخاصة بعملية التعلم .

٦ ـ امكانية تعلم اي نوع من انواع التفكير او السلوك وبأية درجة من الصعوبة .

و . مآخذ عامة للمنهج المبرمج :

كما أشرنا سابقا ، فقد أخذ التركيز على استعمال المنهج المبرمج في التربية المدرسية يخف في السبعينات من هذا القرن بسبب بعض أو عدم الاتفاق بين المختصين حول بعض مظاهره . ومن أهم هذه القضايا التي يدور حولها الخلاف هي : طبيعة المنبّه والاستجابة ، وعمليّة التعزيز وحجم الخطوة المبرمجة ومقدار الخطأ المقبول في الاجابة ثم السرعة الفردية المقبولة في أدائها[٢٣] .

١ . طبيعة المنبه والاستجابة :

يقوم المنهج المبرمج على تقديم سلسلة من المنبهات يطلب من التلميذ اصدار الاستجابات المناسبة لها . وقد اختلفت أراء علماء التربية والنفس بخصوص طبيعة كل من المنبه والاستجابة . كم يجب أن يكون طول المنبه المعطى للتلميذ لمساعدته في انتاج الاجابة (الاستجابة) الصحيحة ؟ هل يكفي

أن يكون حرفا واحدا ؟ أو عدة أحرف ؟ أو أن يكون فراغا كاملا أو بصيغة تشابه أو مغايرة للاستجابة المطلوبة ؟.

إن الاجابة على مثل هذه الاسئلة قد تنوّعت بتنوع المناهج المبرمجة وآراء المشتغلين في كل مجال حيث لم يوجد حتى الآن رأي موحد او اجابة شافية يمكن أن يتفق عليها أصحاب المنهج المبرمج الواحد أو التعليم المبرمج بوجه عام . .

أما بخصوص طبيعة الاستجابة ، فأن الأمر يفوق حدّة.، حيث يلاحظ فرق شاسع في الآراء المتعلقة بشكل وطبيعة الاستجابة نفسها . فهل يجب أن تكون الاستجابة مثلا ظاهرية Overt أو خفيه Covert ، لفظية أو مكتوبة ؟ مصوغة على هيئة اختيارات متعددة أو ثنائية ؟ أو يجب على المتعلم أن يوجدها لنفسه أو يسمّيها؟ فعلى الرغم من بعض الابحاث التي أجريت لتوضيح هذه التساؤلات ، إلّا أن معظمها قد أفاد بأنه لا يوجد في الواقع فرق يذكر في تحصيل التلاميذ في حالة كل من الاستجابة الظاهرية والخفيّة . غير أن سكينر وجماعته يؤكدون أهمية الاستجابة الظاهرية التي يبنيها التلميذ في نجاح عملية التعلم وزيادة فعاليته .

٢ . **التعزيز :**

على الرغم من أن معظم علماء التربية والنفس يوافقون على أهمية التعزيز Reinforcement في نجاح المنهج المبرمج عموما، إلّا أنه لا توجد هناك نظرية واحدة تنال موافقة عامة ، توضح كيفية تأثير التعزيز على عملية التعلم . فبينما يقترح أتباع سكينر مثلا أنه بالتجريب والخبرة والملاحظة يمكن للمشتغلين في المناهج المبرمجة تعيين الوسائل المعززة للتعلم الفردي ، إلا أنه لا يوجد لديهم اطار نظري يستطيعون بواسطته تحديد أنواع هذه الوسائل (سوى تصنيفهم للوسائل المعززة كايجابية وسلبية) . وعلى كل حال فأن علماء التحفيز يرون بأن وسيلة التعزيز هي تلك التي تحقق حاجة أو دافعاً انسانياً لدى التلميذ . وقد طوروا بهذا الخصوص تصنيفات للدوافع الانسانية تخدم كاطار يمكن من خلاله

تفسير أنواع السلوك ووسائل تعزيزها . ومن أشهر هذه التصنيفات ما يدعى بسلم ماسلو Maslow للحاجات الانسانية الذي يبدأ بالحاجات الدنيا الفسيولوجية وينتهي في الأعلى بحاجات تحقيق الذات[٢٤] . ومهما يكن ، فتجدر الاشارة بأن هناك عددا من الدراسات التي أفادت بأن بعض الوسائل المعززة لم تقو على تحقيق حاجات انسانية محددة ، مّما يترك المجال مفتوحاً مرة أخرى لكثير من الحيرة والجدل بخصوص مسألة التعزيز ووسائله وأنواعه .

٣ . حجم الخطوة المبرمجة ومقدار الخطأ المسموح في الاجابة عليها :

هناك خلاف أيضا بخصوص حجم الخطوة المناسبة في المنهج المبرمج ، فبينما يركز مؤيدوا البرمجة الأفقية على جعل الخطوة صغيرة لدرجة تسمح معها بعدم ارتكاب التلميذ لاخطاء في اجابته ، مؤكدين في هذا المجال بأن كلما صغرت الخطوات المبرمجة كلما أمكن ضمان فاعلية المنهج في التعلم الفردي .

إلا أن المشتغلون في البرمجة المنشبعة فيميلون إلى استعمال خطوات أكبر حجما من مثيلاتها في الأفقية ، مؤكدين بدورهم بأن الحجم المعقول للخطوة المبرمجة ومعدلا مقبولا من الخطأ في الاجابة عليها يجهز المتعلم بفرص للبحث والتنقيب والموازنة مما يقود بالتالي إلى تعلم مؤثر أكثر لديه .

٤ . السرعة الفردية في الاجابة :

إن سماح المتعلّم بالتقدم حسب سرعته الذاتية في عملية التعلم يعتبر من الخصائص الرئيسية التي يتميز بها المنهج المبرمج . ومع هذا فأن هناك خلافا حول الحد الأعلى الذي يجب أن يتوقف عنده العمل بهذا المبدأ ، بحيث تصبح عملية الاغناء المنهجي أو التسريع في تعلمه أمورا ملحة أو ضرورية لتقدم التلميذ في التعلم .

ز . الخلاصة :

المنهج المبرمج هو مادة تعليمية منظمة ومتسلسلةبأسلوب تقني خاص أفقي

أو منشعب أو ماثتيكي أو آلي بواسطة ما يعرف عادة بالكمبيوتر .

وقد كانت أولى المحاولات لصناعة المنهج المبرمج في العشرينات من هذا القرن عندما طوّر سدني بريسي مواداً منهجية معبأة في آلات صنعت خصيصاً لذلك . ومع هذا فأن مفهوم المنهج المبرمج بقي بين أخذ ورد حتى تمكن سكينر في الخمسينات من تطوير أولى وأشهر المناهج المبرمجة على الاطلاق وهـو المنهج المبرمج الأفقي ، ثم تلاه عدد من المربين كنورمان كراودر الذي قام بتطوير المنهج المبرمج المنشعب ، وتوماس جلبرت الذي تمكَّن من استحداث برمجة الماثتيك. أما البرمجة الآلية فهي طريقة منهجية انتقائية تجمع كافة أنواع المناهج المبرمجة المخزونة في أجهزة الكترونية نسمّيها بالكومبيوتر .

والبرمجة الافقية والمنشعبة تمثلان الاسلوب الذي تبنى وتدرج بواسطته المعلومات ، أما برمجة الماثتيك فهي تحليل للمهارة أو المهمّة التعليمية ، ثم اتخاذ قرار بخصوص الصيغة المنهجية المناسبة لتنفيذها سواء كان هذا برمجة أفقية أو منشعبة أو أفقية متخطية أو آلية بواسطة الكمبيوتر والوسائط المحاكية . وعليه فان برمجة الماثتيك تتخذ صفتين في نفس الوقت هما العملية الاجرائية والنتائج . أي تحليل للمهمة التعليمية وتقرير لاسلوب البرمجة المناسبة ثم انتاج لها من خلال تفحص امكانيات وخصائص البيئة المتوفرة وعلى ضوئها . وقد أخذت بهذا طريقة برمجة الماثتيك تشق طريقها سريعا في التعليم والتربية وخاصة في مجالات التدريب المهني المختلفة . وبالنسبة لبرمجة الكمبيوتر فإنها تَسْتَخدِمُ (كمبرمجة الماثتيك) أية نوع من طرق البرمجة وتمتاز بشكل عام عن غيرها من الطرق الثلاث السابقة بمرونة عمليتي التعليم والتعلم وسلاستهما على الرغم من أن ارتفاع تكاليف الآلة وما يستلزمها من أنظمة وعمليات يقف عائقاً كبيراً في وجه انتشار استخدامها في التربية المدرسية .

وعلى العموم يمكن تلخيص أوجه الفرق والتشابه بين الأنواع السابقة للبرمجة من خلال الجدول التالي[٢٥] :

جدول ٩ ـ ١ : ملخص لخصائص البرمجة الافقية والمنشعبة والماثتيك والكومبيوتر

مظار البرمجة	الأفقية	المنشعبة	الماثتيك	الكمبيوتر
١ ـ وحدة التقديم	الاطار	الاطار	العامل الاشراطي (المنبه والاستجابة)	متنوع : يستخدم الاطارات الافقية والمنشعبة في بداية البرنامج ثم ينتقل إلى استخدام طرق الاستقراء والاستنتاج وحل المشكلات المعقدة .
٢ ـ حجم الخطوة	صغير محدود	أكبر من سابقه	كبير بقدر الامكان	مختلف بحسب نوعية البرنامج وقدرة المتعلم .
٣ ـ عدد خطوات البرنامج	واسع	أقل من سابقه	قليل بقدر الامكان	مختلف بحسب نوعية البرنامج المقدّم للمتعلم
٤ ـ معدل الخطأ المسموح به	٥٪	٢٠٪	أخطاء مقصودة في البرنامج لغرض التركيز والتمييز	مختلف بحسب نوعية البرنامج ومرحلة تقديمه للمتعلم .
٥ ـ الاستجابة	مُثبته دون اختيار من قبل المتعلم	اختيار متعدد	مكتوبه أو انجازية أو بكليهما .	اختيار رز الاجابة المناسبة عادة وقد تكون مكتوبة أو ملفوظة أوانجازية .

	للاجابة			
٧ - الموضوع المناسب	موضوع مكون من خطوات صغيرة من المعلومات	مفاهيم عامة أو مجموعة كبيرة من المعلومات	المهارات التميزية أو الحركية الحسية	أية موضوع دراسي وأي نوع من التعلم
٨ - البرنامج الكتابي	كتاب أفقي	كتاب متعرش مبعثر المعلومات	جعبة تعليم مبرمج	بطاقات مخرمة أو اشرطة مُغذّية في الكمبيوتر
٩ - نوع الآلة	افقية بسيطة تظهر اطاراً واحداً كل مرة	فيلم مبرمج يعرض على شاشة آلة مناسبة	الوسائل والآلات المحاكية	الكمبيوتر متصلاً بطابعة كهربائية أو بوسائل اتصال أُخرى .
١٠ - ثمن الآلة	منخفض جداً	متوسط	يختلف حسب نوع الآلة المحاكية	مرتفع جداً
١١ - ثمن البرنامج	مننخفض جداً	متوسط أو يميل إلى الارتفاع	مرتفع	اكثر ارتفاعاً من سابقيه
١٢ - استعمال المتعلم للبرنامج	بسيط لا يحتاج إلى تدريب يذكر	بسيط ولكنه يحتاج إلى توضيح مسبق	مركب يحتاج إلى تدريب مباشر واشراف مستمر	متوسط يتمثل في تعريف المتعلّم بأزرار ومفاتيح الكمبيوتر وتعليمه على إستعمالها .

ح . أنشطة تطبيقية :

١ . عرّف كتابيا في ثلاثة أسطر على الأكثر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ لكل مما يلي :

ماسلو ، سكينر ، بريسي ، ثورندايك ، جيلبرت ، المنهج المبرمج ، البرمجة الأفقية ، البرمجة المنشعبة ، برمجة الماثتيك ، البرمجة الآلية ، البرمجة المتخطّية ، الكتاب المتعرش ، التسلسل التراجعي ، عملية الاشراط الفعّال ، الوسائل الملحقة/ المساعدة ، الاطار ، الاطار التعليمي ، الاطار الاختباري ، اطار البوابة ؛ اطار الممارسة ، الحاث الناسخ ، الحاث الموضوعي ، الحاث اللفظي ، الحاث المرئي ، التعزيز .

٢ . يتصف المنهج المبرمج بخصائص عامة تميّزه عن غيره من المناهج الدراسية . لخّصها كتابيا ، بصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٣ . عند رغبتك في برمجة المادة الدراسية أو جزءاً منها فيما يعرف بالمنهج المبرمج ، يراعى عدة عوامل أساسية .وضحها كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٤ . اذكر العمليات التخطيطية العامة التي يجب اتباعها عند تطوير المادة المبرمجة أياً كان نوعها . اذكرها كتابياً مع توضيح كل منها بما لا يزيد عن ثلاثة أسطر وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٥ . يتميّز تطبيق كل من البرمجة الأفقية والمنشعبة بمبادىء وعوامل وخطوات محدّدة ، لخّصها كتابياً بصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٦ . قارن كتابياً بصحة لا تقل عن ٩٠٪ بين البرمجة الأفقية والمنشعبة والماثتيك والكمبيوتر الآلية من حيث :

- □ وحدة التقديم .
- □ حجم الخطوة المبرمجة .
- □ عدد الخطوات في البرنامج .

□ معدل الخطأ المسموح به أثناء التعلّم .
□ نوع الاستجابة والتعزيز .
□ نوع آلة التقديم .
□ استعمال المتعلم للبرنامج .

٧ . ينفرد استعمال المنهج المبرمج في التربية المدرسية بفوائد خاصة . أذكرها كتابيا بصحة لا تقل عن ٨٠ ٪ .

٨ . لخص كتابياً أهم المآخذ للمنهج المبرمج في التعلم المدرسي بصحة لا تقل عن ٨٠٪ .

الفصل العاشر

المناهج المحورية
أنواعها وخصائصها وتطبيقاتها

أ ـ المقدمة :

ب ـ تعريف عام بالمنهج المحوري :

حـ ـ أنواع المنهج المحوري :

١ ـ المنهج المحوري القائم على المواضيع المنفصلة :

٢ ـ المنهج المحوري القائم على المواضيع المندمجة أو الحقول العامة الموسعة .

٣ ـ المنهج المحوري القائم على المواضيع / الحقول المتصلة .

٤ ـ المنهج المحوري القائم على الأدوار الثقافية .

٥ ـ المنهج المحوري القائم على الوظائف أو المهام الاجتماعية .

٦ ـ المنهج المحوري القائم على المشاكل الاجتماعية .

٧ ـ المنهج المحوري القائم على الحاجات الفردية للتلاميذ .

٨ ـ المنهج المحوري القائم على النشاط / الخبرة .

٩ ـ المنهج المحوري القائم على المجالات الحياتية .

١٠ ـ المنهج المحوري القائم على الكفايات .

١١ ـ المنهج المحوري القائم على الاتصال الانساني .

١٢ ـ المنهج المحوري القائم على المعارف العامة .

د ـ خصائص عامة للمنهج المحوري .

هـ ـ تطبيق المنهج المحوري .

و ـ فوائد عامة للمنهج المحوري .

ز ـ مآخذ عامة للمنهج المحوري .

ح ـ مناهج تربيتنا المدرسية ـ خصائصها العامة ونتائجها .

ط ـ الخلاصة .

ي ـ أنشطة تطبيقية .

الفصل العاشر

المناهج المحورية
انواعها وخصائصها وتطبيقاتها

أ ـ المقدمة :

يمثل المنهج المحوري Core Curriculum أو منهج الصميم آخر الأنواع المنهجية التي سنعتبرها في هذا القسم. ويعني المنهج المحوري ذاك البرنامج الذي يحتوي على متطلب عام يتوجب من جميع التلاميذ تعلمه ، لانتاج معارف أو كفايات هامة لهم دون استثناء للنجاح في الحياة العملية / الاجتماعية . وفي حالة تبني المدرسة كليا لمفهوم المنهج المحوري ، فانها تقوم في العادة بتحديد وتطوير عدد من المعارف والمهارات والقيم التي سيكتسبها التلاميذ جميعا قبل تعلمهم للمواد او التخصصات المدرسية الأخرى ، وتضعها في منهج عام واحد يعرف بهذا الاسم ـ المنهج المحوري .

وقد يؤدي اختلاف الفلسفة والاهداف التربوية إلى اختلاف نوع التركيز أو المحور الذي يجسده المنهج ، ومن هنا جاء التنوع الملحوظ في الأسماء الممارسة لهذا النوع في التربية (ستعرض الفقرة جـ التالية تعريفا عامة لهذه الاسماء) .

وفي هذه الفقرة سنقوم بتوضيح مفهوم المنهج المحوري وخصائصه وتطبيقاته وفوائده ومآخذه التربوية العامة ، منتهين بعرض بعض الخصائص والتطبيقات الخاصة بمنهج التربية العربية في مدارسنا .

ب ـ تعريف عام بالمنهج المحوري :

يمكن لنا أن نُرجع البدايات الحقيقية للمنهج المحوري إلى نهاية القرن الماضي ، وبالذات إلى جماعة الهربارتيين (نسبة إلى فريدريك هربارت المربي الالماني المعروف) .

لقد دعا الهربارتيون إلى اعتبار موضوع دراسي أو أكثر كمادة تركيزية أو كصميم أو مركز منهجي يدرسه التلاميذ جميعا . وفي مؤتمر عام لهم عقد سنة ١٨٩٦ ، أشاروا إلى المنهج المحوري ـ بالعبارة التالية : « يتمثل التوحيد المنهجي الكامل بدمج جميع مواد وفروع الدارسة في وحدة متكاملة ، ومن ثم تدريسها على شكل مجموعات او دروس أو أقسام متتابعة . وعندما تعتبر مجموعة أو فرع من هذه الوحدة المتكاملة مركزاً أو صميما تدعمه جميع المواد الدراسية الأخرى وتتبع له ، عندئذ يطلق على هذا العمل بالتركيز الدراسي ، أي المنهج المحوري » .

وفي هذه الفترة ، ظهرت خطتان دراسيتان في المانيا تجسدان مفهوم المنهج المحوري اعلاه، أولاهما دعيت بخطة زيلر Ziller Plan والأخرى بخطة باركر Parker Plan . وقد تلخصت خطة زيلر المحورية في تدريس مواد ثقافية مثل الدين والأدب والتاريخ الانساني كمركز تتبعه وتدعمه المواد الدراسية الأخرى مثل العلوم الطبيعية والرياضيات والعلوم اللغوية والفنون الجميلة .

أما خطة فرانسيس باركر المحورية فقد تمثلت في العلوم الطبيعية كمحور أو مركز للمنهج مثل التعدين والجيولوجيا والجغرافيا والفلك وعلم الظواهر الجويّة والأحياء وعلمي الحيوان والسكان والتاريخ »[1] .

وبالرغم من البدايات النظرية والتطبيقية أعلاه للمنهج الصميم أو المحوري ، فانه لم يتطور بشكل محسوس في التربية الاّ في آواخر العشرينات وخلال الثلاثينات من القرن الحالي كأحد المبادىء والممارسات الهامة آنذاك التي

دعت اليها الحركة التربوية التقدمية الامريكية .

وبينما أختصت مناهج النشاط / الخبرة ، والاهتمامات / الحاجات وطريقة المشروع بالتربية الابتدائية بوجه عام، ساد المنهج الصميم التربية المدرسية المتوسطة والثانوية من خلال أسماء متعددة اخرى ومناهج أطلقت عليه مثل : منهج التربية العامة ومنهج التربية الاساسية ، ومنهج المعارف العامة ، ومنهج الدراسات الموحدة واخيراً منهج الفترات الدراسية الموحدة / المتجمعة Block-Time Curri culum ، التي يجتمع خلالها معلم أو أكثر مع التلاميذ لمدة حصتين أو يزيد لتعليمهم مادة موحدة عادة تجمع بين اللغة والدراسات الاجتماعية أو العلوم والرياضيات(٢) .

والجدير ذكره بهذه المناسبة ، أنه في الوقت الذي حُلَّتْ فيه الحركة التربوية التقدميّة رسمياً كتجمّع تربوي منظم ، تأسّس عام ١٩٥٣ ما يعرف الآن « بالمجمع الوطني للمنهج المحوري » والذي أخذ على عاتقه أمر تشجيع ورعاية تطبيق هذا المفهوم المنهجي في التربية الامريكية والدفاع عنه وتطويره وادخال تعديلات وتحسينات مستمرة عليه(٣) .

جـ - أنواع المنهج المحوري .

لقد شجعت عمومية مفهوم المنهج المحوري (انظر المقدمة) كثيراً من المربين على تطوير برامج يتركز كل منها حول مادة تربوية : معرفة أكاديمية أو خبرة أو نشاط أو حاجة فردية أو مشكلة اجتماعية أو مهارة او قيم ثقافية يطلب من جميع التلاميذ تعلمها واكتسابها أولا ، وكمحور تدور حوله وتدعمه بقية المواد المدرسية الأخرى .

وفي هذه الفقرة سنعرض نماذج مختلفة من المنهج المحوري موضحين بايجاز ما يعنيه كل منها تربويا وتطبيقيا(٤) .

١ ـ المنهج المحوري القائم على المواضيع المنفصلة :

يتكون مثل هذا المنهج من موضوعين أو أكثر مثل اللغة العربية والدين ، أو اللغة العربية والدين والاجتماعيات ، أو العلوم والرياضيات حيث يقوم معلم أو أثنين بتدريسهما بشكل منفصل لجميع التلاميذ او لفئات أو فصول محددة منهم . ويكمن السبب الرئيسي في دعوة مثل هذا المنهج بالمحوري هو كون الموضوعين الدراسيين متطلباً عاماً يتوجب من تلاميذ المدرسة أخذه وتعلمه .

٢ ـ المنهج المحوري القائم على المواضيع المندمجة أو الحقول العامة الموسعة :

وفيه يتم دمج عدد من المواضيع أو الحقول المعرفية التي تنتمي إلى مجال اكاديمي واحد مثل : التاريخ والجغرافيا والاجتماع والتربية الوطنية وعلم السكان والتربية المنزلية التي تنسق مبادؤ ها ومفاهيمها وعلاقاتها جميعا في مادة تعرف عادة بالدراسات الاجتماعية Social Studies ، أو الفيزياء والكيمياء والأحياء والتشريح والحيوان التي تنسق في مادة دراسية واحدة هي العلوم العامة General Sciences ، حيث يطلب من مستوى دراسي أو مرحلة مدرسية تعلمها كمادة أساسية .

٣ ـ المنهج المحوري القائم على المواضيع / الحقول المتصلة :

بينما يتم دمج عدد من المواضيع التي ترتبط معا بانتسابها لحقل أو مجال أكاديمي واحد كما هي الحال في المنهج المحوري ذي المواضيع المندمجة ، يقوم المربون في هذا المنهج بتحديد المفاهيم والعلاقات المشتركة بين عدد من المواضيع ثم تعليمها للتلاميذ كمتطلب عام عليهم جميعا .

٤ ـ المنهج المحوري القائم على الأدوار الثقافية .

يقوم المختصون في المنهج المحوري الحالي بتحديد الأدوار التطورية الرئيسية التي مرت فيها الثقافة العربية مثلا ، ثم دراسة التلاميذ بمراحلهم المدرسية المختلفة لهذه الأدوار لمدة حصتين أو أكثر يوميا . يتعلم التلاميذ في مثل

هذا المنهج شيئا من الاجتماع والتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والاحياء والكيمياء والدين والأدب وعلم السكان والاقتصاد والسياسة والادارة والفن والرياضة وغيرها الكثير من المعلومات والمعارف النظرية والعملية التطبيقية كالمهن وسبل العيش التي سادت كل دور .

٥ - المنهج المحوري القائم على الوظائف او المهام الاجتماعية :

لقد قام عدد من المربين المهتمين بالمجتمع والحياة الاجتماعية بتحديد الوظائف العامة المتوقعة عادة من الأفراد ، ثم فرضها على الناشئة المدرسية بصيغة منهج محوري . من أمثلة الوظائف أو المهام الاجتماعية التي يركز عليها المنهج الحالي ما يلي :

- حماية الحياة والصحة .
- العيش في البيت وتطويره .
- المحافظة على الأدوات والظروف الحياتية المادية وتحسينها .
- التعاون في الأعمال الاجتماعية والمدنية .
- اكتساب العيش - العمل من خلال مهنة محددة .
- التربية والتعليم للناشئة .
- تبني المهام الدينية والجمالية والقيام بها .
- استغلال وقت الفراغ .

٦ - المنهج المحوري القائم على المشاكل الاجتماعية :

كما هو الأمر في المنهج المحوري القائم على الوظائف الاجتماعية ، فان المنهج المحوري الحالي مسخر أيضا لاعداد التلاميذ للحياة الاجتماعية والاندماج فيها . من أمثلة المشاكل الاجتماعية التي جسّدها المنهج المحوري في مدينة يوجين بولاية أوريغون الامريكية على سبيل التوضيح ما يلي :

- الادارة المدرسية .
- المستوى المعيشي العام .

- البطالة .
- الاستهلاك .
- الاعلان .
- الحرب .
- الجريمة .
- الدين .
- الزواج والأسرة .
- الحركات الاصلاحية والاجتماعية .

٧ - المنهج المحوري القائم على الحاجات الفردية للتلاميذ .

تمثل هذه الحاجات كما يدل الاسم متطلبات النمو النفسي والاجتماعي والجسمي للتلاميذ في مرحلة معينة كالطفولة او المراهقة أو الشباب المبكر .

يقوم المنهج المحوري بالطبع من خلال الاستجابة لهذه الحاجات ، بتعليم التلاميذ جميعا في فصل او مرحلة دراسية محددة معارف وقيم ومهارات متنوعة في شكلها واختصاصها وغرضها .

٨ - المنهج المحوري القائم على النشاط / الخبرة

يقوم هذا المنهج على تجسيد انشطة وخبرات التلاميذ التي تسود مرحلة محددة لنموهم ، حيث تشكل هذه محوراً لتعلمهم جميعا ليس فقط للانشطة والخبرات ذاتها ، بل وكما هي الحال في منهج الحاجات الفردية أعلاه لمعارف ومهارات وقيم هامة لتطورهم الشخصي .

والجدير بالذكر هنا ان مثل هذا المنهج لا يتم اعداده مسبقا كما هي العادة مع المناهج الأخرى ، بل آنيا في غرفة الدراسة من خلال التعاون والتخطيط المشترك للمعلم والتلاميذ .

٩ - المنهج المحوري القائم على المجالات الحياتية .

يجسدّ المنهج كما أسبقنا في الفصل الثاني أهم المواقف اليومية المتوقع من

الأفراد القيام بها . ويشبه هذا المنهج لحد كبير في طبيعته ومكوناته قرينه السابق - منهج المشكلات الاجتماعية ، حيث يقوم التلاميذ خلاله أيضا بدراسة المجالات أو المواقف الحياتية المختلفة التي تسود الحياة العامة لمجتمعهم لفترتين أو أكثر من الجدول الدراسي اليومي لغرض اعدادهم لها ولنجاحهم العملي في القيام بها .

١٠ - المنهج المحوري القائم على الكفايات :

وبينما يسود هذا النوع المنهجي التعليم المهني عموما ، فان التربية المدرسية بمختلف مراحلها قد تقوم بقصد او بدونه بتطبيقه في مناهجها . وما مناهج القراءة والكتابة والحساب والدين التي تأخذ جلّ الحصص الدراسية اليومية الاّ أمثلة مباشرة لمنهج الكفايات المحوري .

١١ - المنهج المحوري القائم على الاتصال الانساني :

تؤكد الكاتبة المنهجية مارغريت أمونز(٥) ان الاتصال الانساني يمثل عملية دائمة ضرورية لكل فرد يتوجب استعماله والقيام به طيلة حياته .

يهدف منهج آمونز الى اعداد التلميذ وخاصة في المرحلة الابتدائية لغويا وادراكيا واجتماعيا لفهم المعنى الذي يقصده الآخرون عند توجيههم لرسالة محددة آلياً - أي عند حديثهم معه ، حيث ينتج من فهم المعنى هذا اختيارات واعية لسلوكه في المناسبة الاجتماعية التي يخبرها ، ثم تأديته بوسائط تعبيرية واضحة وعقلانية .

هذا وتجدر الاشارة بأن المحور الذي يتركز حوله منهج الاتصال الانساني يتكون من العناصر التالية :

- ☐ السلوك اللفظي الادراكي .
- ☐ السلوك اللفظي العاطفي .
- ☐ السلوك اللفظي الحركي .
- ☐ السلوك غير اللفظي الادراكي .

□ السلوك غير اللفظي العاطفي .

□ السلوك غير اللفظي الحركي .

١٢ - المنهج المحوري القائم على المعارف العامة .

لقد أستحدث منهج المعارف العام(٦) Common Learnings Curriculum لتحقيق هدفين أساسيين :

□ لمساعدة المجتمع في ممارساته للعمليات الاجتماعية الضرورية لبقائه واستمراره .

□ لمساعدة الشباب في الحياة العملية للتقدم شخصياً واجتماعياً بصيغ بناءة كافية .

من الامثلة التطبيقية للمنهج المحوري الحالي النموذج التالي :

□ مادة المعارف العامة :

تعطى لمدة ساعتين في اليوم لتلاميذ فصول التاسع والعاشر والحادي عشر ، ولساعة واحدة لتلاميذ الفصل الثاني عشر من المدرسة الثانوية .

□ الأنشطة التربوية الصحية والجسمية .

تعطي لساعة واحدة يوميا لجميع التلاميذ في فصول المدرسة الثانوية .

□ مواضيع أكاديمية وعملية متخصصة مثل اللغة العربية والانجليزية والتاريخ والجغرافيا والاجتماع والفلسفة والاحياء والفيزياء والرياضيات والطباعة والزراعة والرسم وغيرها .

تعطى إختيارياً وحسب الحاجة الفردية للتلاميذ بتوجيه معلمين مختصين وتحت إشرافهم .

□ خدمات العاملين والتوجيه التي تتولى عمليات التقييم والارشاد

التربوي وتدوين السجلات وحفظها وكتابة التقارير المدرسية الى غير ذلك من الخدمات المدرسية المساعدة .

□ فترة الأنشطة .

وتعطي لمدة ساعة يوميا وتخصص عادة لأنشطة النوادي المدرسية المختلفة والندوات والاجتماعات والمباريات العامة داخل المدرسة وخارجها .

د ـ خصائص عامة للمنهج المحوري .

بالرغم من التنوع الملحوظ في نماذج المنهج المحوري السابقة ، والتي قد لايعتبر بعضها مناهج محورية أصيلة تجسد الفلسفة والمبادىء الأساسية التي وضعها المختصون لهذا التنظيم أو الصيغة المنهجية ، فان المنهج المحوري يتصف عموماً بالخصائص التالية(٧) :

١ ـ يَستَخدِمُ بشكل مُكثّف المشاكل والاهتمامات والمواضيع الشخصية والاجتماعية التي تهمُّ التلاميذ آنياً .

٢ ـ يركز كذلك على القيم والأحكام الاجتماعية العامة أو ما يسمى في علم الاجتماع بالعموميات الثقافية على اختلاف اختصاصاتها* .

٣ ـ يستقي معلوماته ومحتواه من حقول معرفية ومصادر ومواد وأنشطة متنوعة كثيرة تعتبر هامة للمشاكل والمواضيع التي يعالجها المنهج .

٤ ـ يزود التلاميذ والمعلمين بخبرات تعاونية مشتركة ، سامحاً لكل منهم بفرص تربوية يساهمون من خلالها حسب قدراتهم ورغباتهم الخاصة .

٥ ـ يسعى لتطوير أفراد التلاميذ كلٍ حسب خصائصه النفسية والشخصية والجسمية ، بعد تزويدهم بفرص تربوية عادلة مهمة لنموهم جميعاً .

---

* انظر الفصل الرابع من هذا الكتاب

٦ ـ يعطي أهمية بالغة للعلاقات الانسانية والاجتماعية بين التلاميذ بعضهم مع بعض ومع المعلم ، منمياً فيهم المشاعر والعلاقات والمسؤوليات الانسانية التي تتطلبها حياتهم الاجتماعية المشتركة .

٧ ـ يؤكد الأساليب النشطة في التعلم كحل المشكلات والمشاريع ونقاش المجموعات .

٨ ـ يزود التلاميذ بفرص فعالة يشاركون فيها بوضع أهداف وخطط تعلمهم وكيفياته وتقييم نتائجه .

٩ ـ يعطي أهمية خاصة لتلك المؤهلات والكفايات والخصائص التي يحتاجها التلاميذ ليصبحوا مواطنين مسؤولين ومؤثرين في مجتمعهم .

١٠ ـ يزود التلاميذ بفرص تربوية وشخصية يدمجون ويربطون معا معارفهم وتعلمهم مؤديا بهم إلى استعمالها العملي في حياتهم .

١١ ـ يتم من خلال مجموعات متلازمة من الفترات او الحصص الدراسية اليومية ، أطلقنا عليها بالفترات الصفية الموحدة ـ Block-time .

١٢ ـ يشكل التوجيه والارشاد الفردي والجماعي عناصر أساسية في التدريس المحوري .

١٣ ـ يتكون كل نوع من المناهج المحورية من متطلب عام على جميع التلاميذ يطلق عليه عادة بالمعارف العامة .

١٤ ـ تتصف مدرسة المنهج المحوري من جيث البناء والساحات والغرف الصفية بالاتساع والمرونة لاستيعاب أنشطة المجموعات المختلفة .

١٥ ـ يستخدم أساليب مرنة في تنظيم مجموعات التلاميذ تتفق في كل منها مع رغبات افرادهم واهتماماتهم وقدراتهم .

١٦ ـ يعتمد على ترتيبات وتنظيمات ادارية مرنة محددة تساعد على التنفيذ التربوي البناء لعمليات التعلم والتعليم ، وترعاها وتستجيب لمتطلباتها الآنية .

١٧ ـ يرعى العلاقات الانسانية والتربوية والاجتماعية بين المدرسة والمجتمع المحلي وقادته ويشجع على تطويرها واستمرارها .

١٨ ـ يتصف المعلمون بمعرفة عامة واسعة وبتدريب خاص في مجالات الأصول الاجتماعية التربوية وعلم نفس الطفل والمراهقة وطرق تنظيم المجموعات وطرق الانشطة وحل المشكلات .

١٩ ـ يقوم المعلمون بدور الناصح والصديق والأخ والموجه والمنظم، والمخطط المتعاون الذي يرعى الناشئة ويساعدها في اكتشاف وتوضيح ما هو مهم وحاسم لتعلمهم .

٢٠ ـ يشكل التقييم المستمر لعمليات التعلم والتعليم من قبل المعلمين والتلاميذ والاداريين وأولياء الأمور والمهتمين من المجتمع المحلي ظاهرة بارزة في المنهج .

هـ ـ تطبيق المنهج المحوري .

يجري الآن تطبيق المنهج المحوري في عدد غير قليل من المدارس الامريكية الثانوية والمتوسطة ، وبعض الاقطار العالمية .

من الامثلة التطبيقية لهذا المنهج نعرض المثال التالي الذي يجسد منهجا محورياً مقرراً على الفصل السادس في مدرسة امريكية متوسطة[٨] :(انظر جدول ١٠ ـ ١) .

وفي دراسة تربوية لاحدى مناهج التربية العربية ، قام الكاتب نتيجتها[٩] باقتراح تخطيط منهجي محوري لاعداد المعلمين ، تلخصت عناصره كالتالي* :

١ ـ مرحلة التكيف

قد تسمى هذه المرحلة ايضا بمرحلة التأمل الوظيفي وتستمر حوالي

* إختصت الدراسة بمناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية .

جدول ١٠ ـ ١ : مثال توضيحي لمنهج محوري .

اليوم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
الاثنين	مواضيع مندمجة ولغة أجنبية لمدة ٢٠ د				رياضيات	تربية فنية	قراءة	علوم
الثلاثاء	مواضيع مندمجة تربية بدنية ولغة اجنبية لمدة ٢٠ د				رياضيات	دراسة حرة	قراءة	علوم
الأربعاء	مواضيع مندمجة ولغة اجنبية لمدة ٢٠ د				رياضيات	موسيقى	قراءة	علوم
الخميس	مواضيع مندمجة تربية بدنية ولغة اجنبية لمدة ٢٠ د				رياضيات	تربية فنية	قراءة	علوم
الجمعة	مواضيع مندمجة ولغة اجنبية لمدة ٢٠ د				رياضيات	موسيقى	قراءة	علوم

أسبوعين قبل أن يتخذ الطالب قرارا حاسما باختيار التدريس مهنة له . يناقش الطلبة خلال هذه المرحلة خصائص التدريس ، ومزاياه ومصاعبه ودور المدرس في المجتمع وصفات المتعلمين وخصائصهم ، إلى غير ذلك مما يتعلق بمهنة التدريس . تتم مرحلة المناقشة وتبادل الأراء عن طريق حلقات دراسية / مناقشة Seminars وعرض أشرطة فيديو تيب وأشرطة سماعية خاصة بالتدريس ، وكذلك عن طريق ترتيب زيارات قصيرة للمدارس للاطلاع على ما يقوم به المعلمون من تدريس وتنظيم وواجبات أخرى . انه يؤمل خلال هذه المرحلة ان يتطور لدى طلبة التربية وعيا ذاتيا بخصوص قدراتهم وخصائصهم الفردية ومناسبتها لمهنة التدريس ، حيث نتيجة ذلك فان البعض أمّا ان ينسحبوا أو يُنْصَحوا لتغيير المهنة .

٢ ـ مرحلة التأسيس .

يدرس الطلبة في هذه المرحلة مواد وأنشطة التعليم العام Common

Learning Courses And Practices والتي أُطلق عليها جميعاً بمرحلة « المنهج الصميم » . يعرض على الطلبة خلال مرحلة المنهج الصميم هذه ، المشاكل والاتجاهات التربوية والثقافية المحليّة والمبادىء الاساسية لمواد التعليم العام General Education Sudjects وطرق التدريس العامة والاشراف والتقييم . تعتبر هذه المواد والأنشطة التي يدرسها الطلبة في هذه المرحلة اساسيات لمهنة التدريس ، سواء كان ذلك في التعليم الابتدائي أو محو الأمية أو تعليم البدو ، أو التثقيف الشعبي . يلاحظ الطلبة أيضاً تدريساً فعلياً لمدة محددة اسبوعياً في مدارس التطبيق التابعة للجامعة أو الدولة . كما يمكن استعمال طرق التدريس المصغر والمواد المحاكية وتدريس الاقران وغيرها من الطرق الحديثة، لمساعدة الطلبة على تطوير مهاراتهم التدريسية الاساسية ، وتمكينهم من اختيار صلاحية المعارف والنظريات التي يتعلمونها ومدى ملاءمتها للواقع أولاً بأول .

سيتمكن الطلبة في نهاية هذه المرحلة من تطوير مفاهيم واضحة حول التدريس ومن تحديد رغباتهم بخصوص المرحلة والفصل ونوع التعليم الذي يريدونه مهنة أو تخصصاً لهم .

٣ ـ مرحلة التخصص .

يدرس الطلبة في هذه المرحلة معارف متخصصة تتعلق بصميم مهنتهم التدريسية المقبلة . فمع اعدادهم بشكل مكثف أكاديمياً ، يدرس الطلبة الطرق الخاصة لمادة تخصصهم ويمارسون خبرات عملية متنوعة (تربية عملية) في مدارس البيئة التي سيعملون فيها . فاذا كان اختصاص طالب مثلا هو محو الأمية ، فان المنهج يجب أن يزود مثل هذا الطالب بمعلومات وخبرات شاملة وصميمة في مجالات تعليم القراءة والكتابة والحساب وطرق تدريسها الخاصة . كذلك يجب أن تحدث خبرات التربية العملية في مدارس محو الأمية ومع الكبار انفسهم ، حيث يمكن ان يعين الطالب إماً مساعداً لمدرس نظامي في مدارس الدولة او التطبيق أو في مركز تدريس Community Teachimg Center أو

عضواً في فريق ، مع تحديد الواجبات التدريسية العملية التي يجب أن يقوم بها الطالب ، والمسؤوليات المشتركة او المنفردة لكل من كلية التربية أو مدرسة التطبيق بخصوص وسائل وطرق التقييم والاشراف .

من أمثلة التخصصات التي يدرسها الطلبة في هذه المرحلة :

- ☐ الدين الاسلامي .
- ☐ اللغة العربية .
- ☐ المواد الاجتماعية واهم موادها التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع .
- ☐ الرياضيات : الحساب والهندسة ومبادىء الجبر .
- ☐ العلوم والصحة : كدراسة طبيعة الكائنات المحيطة في البيئة ومعرفة خصائصها وفوائدها وكذلك مبادىء النظافة والصحة العامة .
- ☐ التعليم الخاص : كتعليم الطلبة المعوقين جسمياً أو عقلياً والطلبة الموهوبين وذوي الذكاء المنخفض/ بطيء التعلم Slow Learners .
- ☐ التعليم العام : يُعِدُّ هذا التخصص الطلبة للتدريس في الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية كالصف الأول والثاني والثالث .
- ☐ تعليم الكبار ومحو الأمية .
- ☐ تعليم البدو .
- ☐ التثقيف الشعبي : يهتم هذا التخصص باعداد الطلبة للعمل في المكتبات وادارة الندوات والمحاضرات واللجان الثقافية ، والقيام بالفصول والحملات الصيفية .
- ☐ التربية الفنية : يستغنى عن هذا التخصص اذا توفر معهد منفصل ومختص لذلك .

□ التربية البدنية : يستغنى عن هذا التخصص ايضاً اذا توفر معهد منفصل ومختص لذلك .

٤ - مرحلة التقييم العام :

على الرغم من أن عملية التقييم ليست محددة في فترة او مرحلة معينة خلال تنفيذ المنهج حيث يرى الكاتب بأن التقييم يجب أن يكون ذا عملية مستمرة ونظامية من أول لحظة يقبل فيها الطلبة منهج الاعداد وحتى تخرجهم، فإن تقييماً مكثفاً لقدرات ومهارات الطلبة يعتبر ضرورياً لأجل عملية التعديل او التغيير المنهجي وخاصة لتلك المواد والانشطة التي تثبت عدم جدواها او صلاحيتها .

وبالنسبة للمواد الاختيارية ، يمكن للطلبة دراستها في أي مرحلة من مراحل المنهج ، مع تفضيل ذلك في مرحلة التخصص ليتسنى لهم اختيارها لتلائم طبيعة تخصصاتهم .

يمثل النموذج المنهجي التالي المراحل والمواد التي جرى عرضها بالتو :

إن اهم المزايا التي يقدمها التصميم المنهجي الحالي هي :

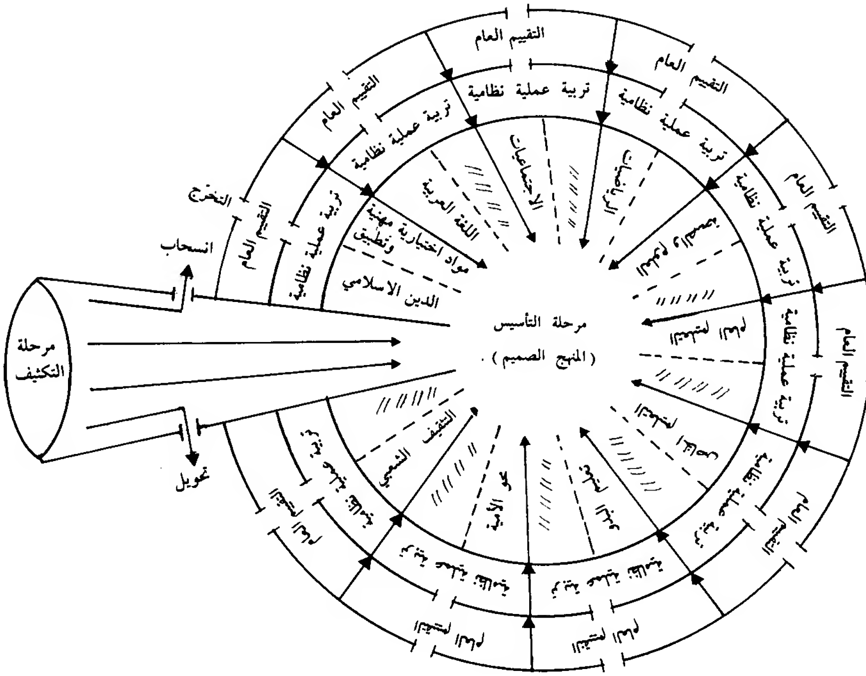
أولاً : استجابته لحاجات المجتمع العربي المحليّ التربوية والاجتماعية .

ثانياً : استجابته لحاجات وميول الطالب التربوية والشخصية بما يوفره من تنوع لفرص التخصص والدراسة والتدريب .

ثالثاً : مزجه النظرية بالتطبيق والتجربة خلال جميع مراحل الاعداد المهني للمعلم .

رابعاً : شموله واحتوائه على عناصر تجديدية تعتبر عالمياً هامة لاعداد المعلم الناجح .

خامساً : تزويده لفرص التعاون والتفاهم المشترك بين مدرس التربية



شكل ١٠ ـ ١ :
رسم توضيحي لتصميم منهج محوري .

ومعلم مدرسة التطبيق وبين الطالب ومشرفه وبين الثلاثة معاً .

وعلى كل حال ، عندما ترغب مدرسة أو جهة تربوية معينة تَبنِّي مفهوم المنهج المحوري في تعليمها ، يمكنها عندئذ اتباع الخطوات التنفيذية التالية :(١٠)

١ ـ الاطلاع بعناية على خصائص المنهج المحوري المثبتة في فقرة (د) أعلاه وتأمين اقتناع عام بها من الأطراف المعنية .

٢ ـ اجتماع ممثلين عن التلاميذ واولياء الامور والمهتمين في المجتمع المحلي والمعلمين والاداريين للتشاور ووضع الخطوط العامّة للمنهج المحوري المطلوب .

٣ ـ تأمين موافقة وتعاون المعلمين الذين سيقومون بتنفيذ المنهج المحوري قبل البدء بوضع التفاصيل العملية وتطوير المنهج نفسه .

٤ ـ تطوير المنهج المحوري وتحديد محتواه العام ومهاراته وأنشطته والجدول الزمني لتنفيذه والأبنية والغرف الصفية اللازمة ونوع المعلمين والعاملين والاداريين الضروريين والمواد التعليمية التي سيتم استخدامها .

٥ ـ تنفيذ المنهج المحوري حسب الخطة وتشجيع المعلمين لتقييم مدى فاعليته العامة ، مع الاستعانة بخبرات خارجية لهذا الغرض إن لزم .

٦ ـ عقد حلقات توجيهية وتدريبية للمعلمين والعاملين والتلاميذ والمساعدين لتحسين ممارساتهم التربوية وللمساعدة على تحقيق اهداف المنهج الموضوعة .

و ـ فوائد عامة للمنهج المحوري :

إن أهم الفوائد التربوية التي قد تنتج من تطبيق المنهج المحوري هي كالتالي :(١١)

١ ـ يسمح بوقت أطول لتفاعل المعلمين والتلاميذ وتعاملهم تربوياً واجتماعياً وانسانياً ، الأمر الذي ينتج عنه للمعلم كما يلي :

- ☐ يعرف أفراد تلاميذه أكثر .
- ☐ يوجه افراد تلاميذه بفعالية وواقعية أكثر .
- ☐ يستجيب للفروق الفردية للتلاميذ أكثر .
- ☐ يتمكن من تحديد أفراد التلاميذ المتفوقين والآخرين الذين يحتاجون لمساعدة خاصة .
- ☐ يعطي إنتباهاً مستمراً ومتابعة أكثر لنمو أفراد التلاميذ وحاجاتهم .

٢ ـ يتعامل أفراد التلاميذ مع عدد أقل من المعلمين ، الأمر الذي يؤدي بهم للتالي :

□ ينتقلون تدريجياً من التربية الابتدائية ذات الغرف الصفية الشاملة والمعلم الواحد الى التربية الثانوية المتعددة المواضيع والمتخصصة .

□ يتكيفون بسرعة أكثر للبيئات والمواقف المدرسية المختلفة .

□ يشعرون بالأمن والطمأنينة أكثر .

٣ ـ يُدرّس المعلم الواحد نفس التلاميذ مادتين دراسيتين أو أكثر ، يؤدي هذا الأمر الى الفوائد التالية :

□ يسمح بدمج المواد الدراسية معاً واظهار علاقاتها المتداخلة أكثر .

□ يسمح بفرص أكثر لتطبيق المعرفة والمهارات المنهجية .

□ يؤدي الى استغلال وقت التعلم والتعليم بفعالية أكثر ، مجنباً اياهما كثيراً من التكرار غير الضروري .

٤ ـ يجمع التلاميذ والمعلم لفترات متواصلة (اثنتين او أكثر عادة) ، الأمر الذي يؤدي للفوائد التالية :

□ يسمح بتنوع ومرونة أكثر في الأنشطة التربوية المستخدمة .

□ يسمح باستمرارية خبرات التعلم للتلاميذ ويجنبها كثيراً من التقطع كما هي الحال مع الدروس او الحصص اليومية العادية المنفردة التي يختص كل منها بمادة دراسية ومعلم مختلف .

□ يسمح بفرص أكثر وأغنى للتخطيط والتعاون المشترك للمعلم والتلاميذ .

□ يسمح باستعمال فعال اكثر للمصادر والمواد التعليمية المدرسية والبيئية .

ز ـ مآخذ عامة للمنهج المحوري :

تتلخص أهم المآخذ التربوية لتطبيق المنهج المحوري بالقائمة التالية :[١٢]

١ ـ قد يؤدي دمج حقلين اكاديميين او أكثر الى حرمان التلاميذ من بعض مفاهيمها ومبادئها الاساسية الهامة التي يمكن ان تضيع او تغفل نتيجة عملية الدمج .

٢ ـ قد يؤدي دمج حقلين أكاديميين أو أكثر الى تشويه التسلسل المنطقي والموضوعي الذي تتصف به هذه الحقول .

٣ ـ قد يؤدي ضعف المعلم او عدم تأهيله المناسب الى تدريس غير مؤثر للتلاميذ في مادتين او أكثر بدل مادة واحدة كما هي العادة في المناهج الاخرى .

٤ ـ قد يؤدي طول فترة التدريس المتواصلة لحصتين او أكثر الى احداث بعض المشاكل الصفية بين المعلم والتلاميذ .

٥ ـ قد يؤدي طول فترة التدريس المتواصلة لحصتين او أكثر الى سأم التلاميذ ومللهم وخاصة في حالة عدم تنوع المعلومات والانشطة التربوية .

٦ ـ قد يميل بعض المعلمين نتيجة رغبة ذاتية او تأهيل أكثر في موضوع دون الآخر إلى تأكيد أهمية مادة دراسية على حساب الأخرى، حارماً التلاميذ من فرص تربوية مفيدة تتعلق بالمادة التي تم إهمالها .

٧ ـ قد يصعب على المعلمين الجمع بين مسؤوليات التدريس والتوجيه في آن واحد ، كما قد لا يكونوا مؤهلين لدرجة كافية للقيام بذلك .

٨ ـ قد يعتري عملية التنفيذ المنهجي بعض الروتين والصعوبات وخاصة في مجالات جدولة الفترات المحورية المتواصلة واجتماعات التخطيط المشترك للمعلم والتلاميذ ، وامكانية متابعة عمليات التعلم والتعليم وتقييمها .

٩ ـ قد يؤدي عدم الاعداد السليم للمصادر والمواد التعليمية او عدم

توفرها جزئياً أو كلياً الى اعاقة عمليات التربية المنهجية وتدني تحصيل التلاميذ نتيجة ذلك .

١٠ - قد يؤدي النقص الملحوظ في عدد المعلمين المؤهلين لتدريس موضوعين اكاديميين الى تخبط العملية التربوية وضعها وعدم وصولها للنتائج المرجوة لدى التلاميذ .

ح - مناهج تربيتنا المدرسية - خصائصها العامة ونتائجها .

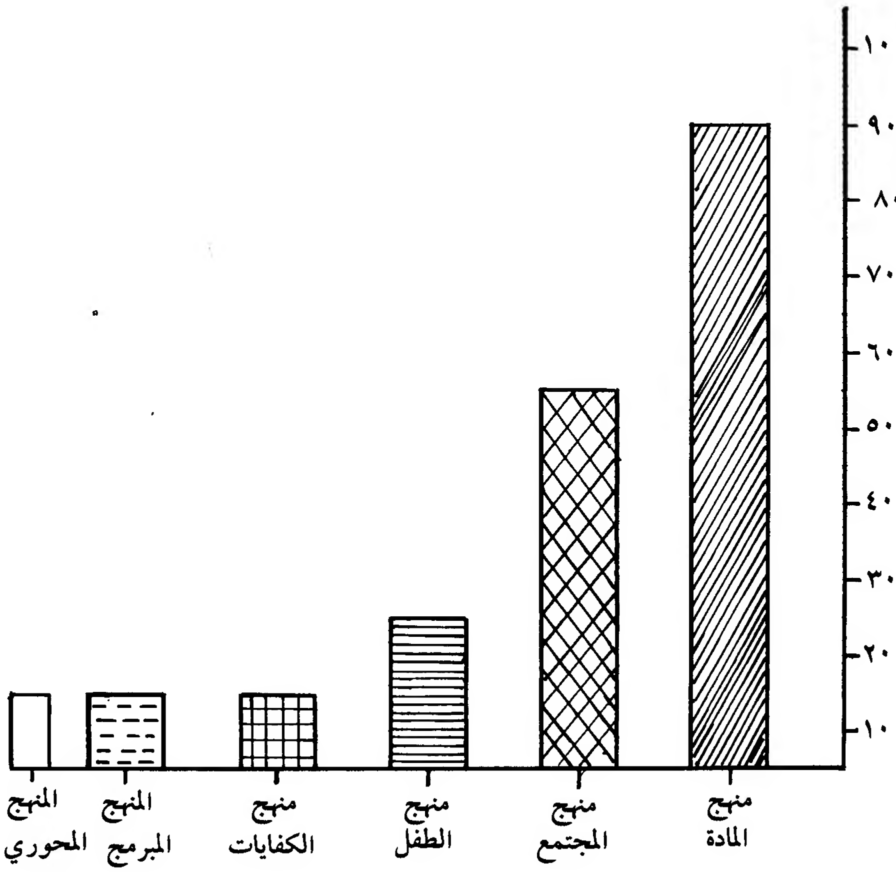
لو تمعنا في مناهج تربيتنا المدرسية عموما من مراحل التعليم العام الاولى وحتى الجامعة ، لوجدناها تنحصر بدرجة رئيسية في نوع واحد هو مناهج المادة الدراسية . ومناهج المادة كما أسلفنا في الفصل السابع هي أقدم أنواع المناهج الممارسة على الاطلاق وأبعدها اتصالا بالواقع .

ولم يتوقف الامر بمناهجنا عند هذا الحد ، بل نجدها قد تقوقعت في جزء واحد من المحتوى والمكونات المنهجية وهو المعرفة الاكاديمية ، بالرغم من ادخال بعض الاصلاحات الحديثة على مناهج المادة المعاصرة كاحتوائها على الاهداف التربوية وأنشطة التعلم والتقييم . بعبارة اخرى ، أن مناهجنا المدرسية تخلو غالبا من الأهداف العامة والخاصة وانشطة التعلم والتقييم المناسبة .

إن مناهجنا المدرسية هي بهذا مناهج مادة بحتة ، جوهرها المعلومات الاكاديمية ووسائل تعليمها التسميع والتكرار والحفظ ، وهدفها كما يبدو حشو الحقائق في عقول التلاميذ . أضف إلى هذا كله الطريقة التي تتم بواسطتها تطوير هذه المناهج . فهي كما ملاحظ طريقة متعالية غير علمية لا تمت لواقع التلاميذ العملي بصلة تذكر ، لكون معظمها يخطط ويطور عادة من قبل نفرٍ محدودٍ غير متخصصٍ منهجياً/ أكاديمياً/ نفسياً ، ودون الرجوع الى حاجات وميول المتعلمين وقدراتهم ، وآمال اسرهم فيهم ، او حتى دون التحقق من مدى استجابة المناهج لطبيعة ومتطلبات الحياة الآنية التي يعيشونها ، أو الوظائف التي

سيقومون بأعبائها في المستقبل . وعليه ، جاءت مناهجنا المدرسية في معظمها غريبة الهدف والمحتوى والنتائج لكل من التلاميذ ومعلميهم بحد سواء .

يمكن توضيح مكانة مناهجنا المدرسية في الحركة المنهجية المعاصرة بالرسم البياني التالي :*



شكل ١٠ - ٢ :
رسم توضيحي لمكانة مناهجنا المدرسية في الحركة المنهجية المعاصرة .

كما يلاحظ من الرسم ، فإن مناهجنا التعليمية هي عموماً مناهج مادة

* ان القيم المتثملة في الرسم البياني هي نسبية تقريبية نابعة من معرفة المؤلف ومرئياته وخبراته الشخصية الخاصة عموماً بمناهجنا الدراسية وما تتصف به من خصائص فنية وأكاديمية وتربوية .

دراسية ، مع تركيز شديد على المعلومات المدروسة دون أهدافها وانشطتها ووسائل تقييمها .

كذلك ، إن مناهجنا قد تعد لدرجة محدودة اجتماعية لما تجسده من معلومات لغوية (اللغة العربية) ودينية وعلوم اجتماعية (اجتماعيات) . وقد تعتبر أيضاً بدرجات متدنية متفاوتة مناهج طفل وكفايات لكون بعضها في المراحل الابتدائية الدنيا يستجيب لخبرات واهتمامات التلاميذ ، وكونها كذلك تركز في مجملها على الكفاية الاكاديمية . اما محدودية نسبة مفهومي المنهج المبرمج والمحوري فيدل على أن مناهجنا لا زالت نائية بشكل واضح عن استخدامها والاستفادة منها في التربية المدرسية .

ط ـ الخلاصة :

المنهج المحوري هو أي برنامج تربوي يطلب من جميع التلاميذ في مدرسة او مرحلة او فصل دراسي تعلمه دون استثناء قبل انتقالهم الى مواضيع او دراسات منهجية مساعدة أخرى . وفي أغلب الحالات يشكل المنهج المحوري نواة للمناهج المدرسية الاخرى ، حيث تكرس الاخيرة لدعم تعلمه من التلاميذ .

ومفهوم المنهج المحوري إنتقائي في طبيعته لا يمتلك فلسفة تربوية مميزة ، اللهم سوى انتمائه للحركة التربوية التقدمية الامريكية ، وكونه تطور كردة فعل أولاً للمآخذ التربوية التي اتصفت بها مناهج المادة الدراسية (أنظر الفصل السابع) وثانياً للتفتت الاجتماعي الناتج من التطورات العلمية والتقنية الحديثة .

وقد قدم الفصل كأمثلة للمنهج المحوري اثني عشرة نموذجا منها على سبيل المثال المناهج المحورية القائمة على المواضيع الدراسية المنفصلة ، وعلى النشاط/ الخبرة ، والمشكلات الاجتماعية والاتصال الانساني والمعارف العامة .

وللمنهج المحوري ، كما هي الحال في أنواع المناهج الاخرى ، خصائص مميزة مثل كون مادته متطلباً عاماً على جميع التلاميذ ، واعتماده على الانشطة والمشاكل الاجتماعية ورغبات وحاجات التلاميذ في بنائه وعمليات تنفيذه ، واستخدامه للفترات أو الحصص الدراسية المتصلة .

وبخصوص تطبيق المنهج المحوري ، فقد عرض الفصل بعض الممارسات التربوية الواقعية ، كان أهمها ست خطوات تنفيذية لاستحداثه في التربية المدرسية . وقد تلخصت الخطوات الست كما يلي :

١ ـ اقتناع الجهات المعنية بفلسفة وخصائص وممارسات المنهج المحوري .

٢ ـ وضع خطة مبدئية لتبني وتطوير وتنفيذ المنهج المحوري في التربية المدرسية .

٣ ـ تأمين موافقة وتعاون المعلمين المعنيين بالتنفيذ .

٤ ـ تطوير المنهج المحوري المقصود لصيغه النهائية .

٥ ـ تنفيذه في التربية المدرسية حسب الخطة .

٦ ـ متابعة التنفيذ بالتوجيه المستمر وحلقات التدريب والتقييم .

هذا وقد ختم الفصل مادته بعرض عدد من الفوائد والمآخذ العامة التي يمكن أن تنتج من تطبيق المنهج المحوري في التربية .

ي ـ أنشطة تطبيقية :

١ ـ عرف كتابياً بصحة لا تقل عن ٨٠٪ وخلال ثلاثة أسطر لكل مما يلي :

المنهج المحوري ، منهج المعارف العامة ، الفترات الدراسية الموحدة/ المتصلة ، المجتمع الوطني للمنهج المحوري ، الهربارتيون ، زيلر ، باركر .

٢ ـ أذكر بصحة لا تقل عن ٨٠٪ أهم الفوائد والمآخذ التربوية التي يمكن أن تنتج من تطبيق المنهج المحوري .

٣ ـ عدد الأنواع الواردة للمنهج المحوري في التربية ، مع توضيح كل نوع في ثلاثة اسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ :

٤ ـ إذا أردت تبني وتطبيق مفهوم المنهج المحوري في مدرستك او منطقتك التعليمية ، ما هي الحجج التي تدعم بها موقفك لاقناع الجهات المعنية ونيل موافقتها لذلك . (الاجابة كتابية وبصحة لا تقل عن ٩٠٪) .

٥ ـ اذا طلب منك التحقق من مدى صلاحية تطبيق مفهوم المنهج المحوري في احدى المدارس بمنطقتك ، ما هي المعايير التي يمكنك اعتبارها لانجاز ذلك ؟ (الاجابة كتابية وبصحة لا تقل عن ٩٠٪) .

٦ ـ اختر مقرراً منهجياً في تخصصك ثم قم بدراسته وتحليله من خلال انواع وخصائص وتطبيقات المنهج المحوري ، مبيناً نتيجة ذلك ما يلي :

- ☐ مواطن الموافقة او التشابه مع المنهج المحوري .
- ☐ مواطن الاختلاف مع المنهج المحوري .

٧ ـ اقترح اسلوباً او اجراءاً تستطيع به تحويل منهج مدرسي غير محوري في تخصصك لمنهج محوري ، مراعياً في ذلك عدم الاخلال بمحتواه العام وبالاهداف العامة الموضوعة له (الاجابة كتابية وبصحة لا تقل عن ٩٠٪) .

القسم الثالث

مكونات المنهج وصناعته ومستقبله

١١ . مكونات المنهج ـ أنواعها واختيارها وتنظيمها

١٢ . صناعة المنهج ـ مبادؤها وعملياتها

١٣ . التربية المنهجية في المستقبل ـ خصائصها ومكوناتها المحتملة .

الفصل الحادي عشر

مكونات المنهج
أنواعها واختيارها وتنظيمها

أ ـ المقدمة :

ب . ماهية علاقات مكونات المنهج .

جـ .الأهداف التربوية كعنصر أول للمنهج .

١ . تطور استعمال الاهداف في التربية والمنهج .

٢ . نقد دور الأهداف في التربية والمنهج .

٣ . تعريف الهدف التربوي السلوكي .

٤ . أنواع الأهداف المنهجية .

- ☐ حسب حجم الأهداف .
- ☐ حسب وظيفة الأهداف أو مجال غرضها .
- ☐ حسب نوع القدرات المتمثلة في الأهداف .

٥ . علاقات الأهداف المنهجية .

٦ . مصادر الأهداف المنهجية .

- ☐ المجتمع

□ المتعلمون
□ الفلسفة التربوية والحوادث التاريخية الجارية
□ المادة الأكاديمية المتخصصّة
□ مبادىء ونظريات علم النفس

٧ . تطوير الأهداف المنهجية ـ معاييره وكيفياته .
□ معايير عامة لتطوير الأهداف المنهجية .
□ كيفيات تطوير الأهداف المنهجية .

٨ . فوائد عامة للأهداف التربوية المنهجية .

أ ـ . المعرفة كعنصر ثانٍ للمنهج .

١ . أهمية المعرفة المنهجية .

٢ . أنواع المعرفة المنهجية .

٣ . اختيار المعرفة المنهجية .

٤ . تنظيم المعرفة المنهجية .

هـ ـ أنشطة التعلّم كعنصر ثالث للمنهج .

١ . معايير اختيار أنشطة التعلم المنهجي .
٢ . اجراءات تنظيمية لأنشطة التعلم .

و . تقييم التعلّم كعنصر رابع للمنهج

١ . التخمين والقياس والتقييم .

٢ . أنواع التقييم .
□ أنواع التقييم حسب مرحلة التعلم .
□ أنواع التقييم حسب حجم المسؤولية .
□ أنواع التقييم حسب المجال .

□ أنواع التقييم حسب معيار التحصيل .

٣ . وسائل التقييم

٤ . خصائص عامة للتقييم البناء

٥ . أهداف عامة للتقييم .

ز . مثال توضيحي موجز لمكونات المنهج

ح . الخلاصة .

ط . أنشطة تطبيقية .

الفصل الحادي عشر

مكونات المنهج
أنواعها واختيارها وتنظيمها

أ . المقدمة :

لقد تعارفنا تربوياً على المنهج بأنه مجموع المعارف والخبرات التي يتعلمها التلاميذ لصالح نموّهم ونجاحهم الاجتماعي والشخصي من خلال تعليم هادف منظم بتخطيط المدرسة وتحت اشرافها .

نستخلص من التعريف أعلاة بأن المنهج يتكون أساسا من معارف وخبرات موجهة في الغالب لنمو التلاميذ الفردي والاجتماعي . ومن هنا جاء المربون بالاهداف للمنهج لتوجيه محتواه من معارف وخبرات وتنظيمها لتحقيق النمو المنشود . ولما لم يكن ممكناً التعرّف على مدى فاعلية المنهج في إستحداث النمو ـ نوعه ودرجته ، فقد أضافوا عنصراً رابعاً وهو التقييم .

فأصبح المنهج بهذا يتكون عموماً من أربعة عناصر هي : الأهداف التربوية والمعرفة الأكاديمية وأنشطة أو خبرات التعلم ثم التقييم(١) .

ومهما يكن ، فإن التعريف المنهجي أعلاه يشير إلى عنصر آخر وهو التدريس (التعليم) ، حيث حفز هذا بعض الكتّاب إلى جعله عنصراً أساسياً في المنهج بجانب الأهداف والمعرفة أوالمحتوىوالتقييم ، متضمناً بجانب أنشطته التعليمية التي يقوم بها المعلم عادة فرص وأنشطة التعلم . حيث تظهر مكونات

المنهج في هذه الحالة كما يلي : الأهداف والمحتوى وأنشطة التعلم والتعليم والتقييم[٢] .

وبالرغم من الصلة الحميمة التي تربط المنهج بالتدريس ، حيث لا يحدث أو يتحقق أحدهما دون الآخر ، فأن المنهج يبقى في رأينا خطة مكتوبة سابقة للتدريس تجسِّد مجموع المعارف والخبرات التي يُقصَدُ تعلمها من التلاميذ ، أما التدريس فهو عملية تنفيذية يقوم بها المعلم بعدئذ لترجمة هذه العناصر المنهجية إلى مهارات محسوسة لدى التلاميذ .

وبهذا فإن المكونات المنهجية التي سيعالجها الفصل ستنحصر فيما يلي : الأهداف التربوية ، والمعرفة الأكاديمية ، وأنشطة التعلم والتقييم ، موضحين قبل ذلك طبيعة العلاقات التي تربط هذه المكونات الأربعة جاعلة منها معاً منهجاً هادفاً وبناءً لتعلّم التلاميذ .

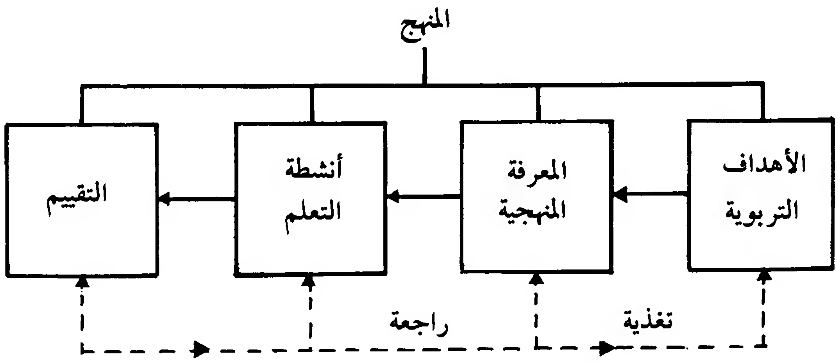
ب . ماهية علاقات مكونات المنهج :

ترتبط مكونات المنهج ـ الاهداف والمعرفة وأنشطة التعلم والتقييم بحكم تسلسلها وطبيعة تطويرها ووحدة غرضها الذي تنشده جميعاً (التعلم) بعلاقات ـ عضوية ومنطقية وتنفيذية .

ففي مستهل كل منهج أو وحدة أو موضوع توجد الأهداف التربوية العامة والخاصة ، حيث تمثِّل هذه ما يقصد المربون تحقيقه من مهارات فكرية واجتماعية/ قيمية وحركية لدى التلاميذ . تستدعى هذه الأهداف إذن لمعلومات (لمعارف) مختلفة حسب ماهية المهارة أو القدرة التي تجسدها كل منها . ومن هنا يختار المختصون أو يستحدثون ما يسمى بالمعرفة المنهجية . ولترجمة الأهداف ومعارفها إلى مهارات محسوسة يعمد المربون إلى اختيار وتطوير أنشطة التعلم وخبراته ، حيث يتولى المعلم بعد قيام التلاميذ بها إلى تقييم مدى تعلُّمهم أو مدى ما تحقق من أهداف المنهج لديهم .

فأهداف ووسائل وأنشطة التقييم تعود في أنواعها وكيفياتها إلى كل من

أنشطة التعلم والمعرفة والأهداف المنهجية وأنشطة التعلم ترجع أيضا في نوعها وكمها وكيفها إلى ما تستلزمه الأهداف والمعرفة المنهجية لتحويلها من صيغها النظرية إلى أخرى سلوكية واقعية مفيدة . وبالمثل المعرفة المنهجية التي تنبع بالضرورة من الأهداف الخاصة والعامة للمنهج . ويجدر التأكيد هنا بأن المنهج بدون هذه العلاقة المنطقية والعضوية ، يفقد ذاته كوسيلة تربوية منظمة هادفة للتعلم - أو كنهج(طريق) سويّ يوصل لغاية هي التعلم . تبدو هذه العلاقات المنطقية والعضوية والتنفيذية التي تربط مكونات المنهج معاً في الشكلين التاليين :



شكل ١١ - ١

رسم توضيحي جامع للعلاقات المنطقية والعضوية
والتنفيذية التي تربط مكونات المنهج .

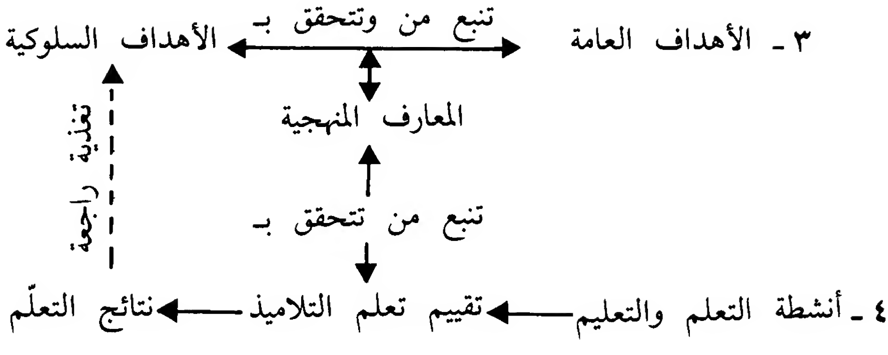
هذا وتجدر الاشارة بأن نتائج تقييم التعلّم المنهجي تؤثر عادة على كل من أنشطة التعلّم (والتعليم أيضا) والمعرفة المنهجية والأهداف التربوية مُؤدية في أغلب الأحوال إلى تعديلها كلياً أو جزئياً لتتوافق تربوياً ونفسياً مع ما يتصف به المتعلمون من خصائص وحاجات .

١ - الأهداف العامة ← تنبع من وتمثل ← الأهداف السلوكية

→ تُتَرْجَمُ وَتَتَحقّقُ بـ

٢ - الأهداف السلوكية ← تنبع من وتمثل ← المعرفة المنهجية

→ تتحقق بـ



شكل ١١ - ٢ :
رسم توضيحي لطبيعة وتسلسل العلاقات التي تربط مكونات المنهج (٣)

جـ . الأهداف التربوية كعنصر أول للمنهج :

١ . تطور استعمال الاهداف في التربية والمنهج :

التفت المربون عبر العصور إلى أهمية الأهداف في توجيه التربية واعداد الانسان الكفء للحياة العملية والاجتماعية . وكان أفلاطون وكومنيوس وروسو وبستالوزي وسبنسر وديوي من بين الكثيرين الذين أشاروا لأهمية الدور (الهدف) الذي تُحقّقه التربية في اعداد الانسان الصالح .

وبالرغم من هذا ، فأن الاهداف التربوية عموماً والسلوكية منها بوجه خاص لم تظهر بشكل واضح في التربية إلاّ في منتصف القرن الحالي عندما بيّن المربي الأمريكي رالف تايلر(٤) أهمية الاهداف وخصائصها وأسس اختيارها في كتاب سماه « المبادىء الأساسية للمنهج والتدريس » . بدأ المربون بعد هذا العمل يكتبون عن الأهداف التربوية بلغة دقيقة ومتخصصة ، كما شرعوا بتطبيقها في التعلم والتعليم بدرجة ملحوظة وهادفة . ومع نهاية الستينات من هذا القرن أخذ التركيز على استعمال الأهداف التربوية وبالذات السلوكية منها يزداد حتى أصبحت الموجة السلوكية في السبعينات من هذا القرن الموضة الجديدة التي سادت حقولا كثيرة كالتعليم والمناهج وعلم النفس والتقييم والادارة

والاقتصاد وغيرها من أوجه الحياة اليومية .

٢ . نقد دور الأهداف في التربية والمنهج :

لم يتوقف الأمر عند القبول الملحوظ لدور الأهداف في التربية ، بل رافقه موجات من النقد والمعارضة بين الحين والآخر تلخصت أهمها فيما يلي[٥] :

□ إن العملية التربوية أكثر تركيباً وتعقيداً وشمولاً من مجموعة من الأهداف التربوية التي يضعها المربون في مجال الادراك والعاطفة والسلوك الميكانيكي الانساني .

□ إن تحديد الأهداف التربوية العامة والسلوكية مسبقاً قبل التعليم يقوقع المعلمين والتلاميذ في اتجاه أو قالب محدد لا يخرجوا عنه غالبا فاقدين بذلك استغلال فرص تربوية بناءة تحدث أثناء التربية الصفية نتيجة حوادث يومية جارية أو حاجات ملحة طارئة للتلاميذ .

□ إن هناك أنواعاً من الأهداف التربوية لا يمكن مباشرة قياسها وتحقيقها لدى التلاميذ كما هي الحال في الأهداف الشعورية والقيمية والاجتماعية ، بل بواسطة وسائط سلوكية غير مباشرة . ولما كان السلوك الانساني يتكون من جوانب ثلاثة في آن واحد هي الادراك والشعور والحركة ، فلا مُبرِّر عندئذ لاستعمال الأهداف ، حيث لا يستطاع بها قياس واقعي دقيق لنوع تعلم التلاميذ ودرجته كما هو متوقع أو مفروض .

□ إن السلوك الانساني والتربوي فيه بوجه خاص لا يتكون من وسائل ونهايات ، بل هو سلسلة متصلة مركبة متنوعة من السلوك الفرعية التي تتداخل معا لدرجة يصعب تمييزها سوى نسبياً .

□ إن الأهداف التربوية/ السلوكية وما يتوفر بخصوصها من تصنيفات مثل تصنيف بلوم الادراكي وكراثوول الشعوري وهارو الحركي ودر الاجتماعي هي عامة وغير دقيقة لا تمثل سوى نماذج محدودة من السلوك الانساني في المجال

الذي تعالجه كل منها . وبهذا فأن بناء المناهج التربوية على أساسها يستثنى من العملية التربوية جوانب سلوكية حساسة قد تَهمُّ نمو التلاميذ تكامل شخصياتهم .

ومهما يكن من انتقادات لدور الاهداف في التربية والمنهج ، فأنه يجدر التأكيد بأنه لا غنى عن الأهداف في هذه المرحلة من تربيتنا كأداة تنظيمية يبنى على أساسها المربون أنواع المعارف والأنشطة المطلوبة ، وكوسيلة موجِّهة للمعلم وما يقوم به من طرق وأنشطة تعليمية وتقييمية أخرى ، وذلك لما نلحظه من انخفاض نوعي وكيفي عام في معظم مناهج اعداد المعلمين ، وروتين غير بناء في ممارساتهم التعليمية المدرسية أثناء الخدمة .

وحتى يتخطى مجتمعنا الظروف المرحلية المتغيرة التي يعيشها ، لأخرى أكثر صلابة وعطاء واستقراراً، وحتى يتم انتاج أجيال مسؤولة موجهة ذاتيا في سلوكها الفردي والاجتماعي العام يضمن معها تحقيق الغايات الوطنية التربوية وغير التربوية دون تصنيع مسبق (أي دون أهداف) ، فستبقى الأهداف التربوية مظهراً هاماً وعنصراً أساسياً بناء في مناهجنا الرسمية باختلاف أنواعها مهما تدنت مرحلتها الدراسية أو ارتفعت .

وعلى العموم ، ستركِّز معالجتنا لموضوع الأهداف المنهجية على النقاط التالية :

تعريف وأنواع وعلاقات الأهداف المنهجية ، ومصادرها وكيفية تطويرها ثم فوائدها التربوية العامة . منتقلين بعدئذ لمكونات المنهج الأخرى وهي المعرفة وأنشطة التعلم والتقييم .

٣ . تعريف الهدف التربوي السلوكي :

الهدف السلوكي هو عبارة أو جملة تصف نوع السلوك الذي سيتحصل عليه التلاميذ نتيجة عمليات التعلم والتعليم ، أو هو عبارة أو جملة تصف نوع القدرة أو السلوك الذي سيتخرج به التلاميذ بعد دراستهم للمنهج .

٤ . أنواع الأهداف المنهجية :

يمكن تقسيم الاهداف المنهجية حسب معايير أربعة هي كما يلي :

□ **حسب حجم الاهداف** : تقسم اهداف المنهج حسب الحجم إلى نوعين ـ أهداف عامة يطلق عليها في العادة أغراض أو غايات Aims, Purposes or Goals . وكل واحد من هذه الاهداف يحتوي في طيّاته عدداً من الأهداف الأصغر أو المحدودة حجماً يمثل كل منها قدرة أو سلوكا انسانيا معينا . يطلق على مثل هذه الاهداف بالخاصة أو التعليمية أو السلوكية Specific , Educational or Behavioral Objectives ، والتي تجسّد النوع الثاني من أهداف المنهج حسب الحجم . وبينما يكون للمنهج عدد محدود من الأهداف العامة تمثل خمسة أو عشرة أو عشرين على سبيل المثال ، يصل عدد الأهداف الخاصة أو السلوكية لنفس المنهج إلى المئات أو الآلاف ، وذلك حسب سعة المنهج ومتطلباته الفكرية والعملية المختلفة . ولتقريب مفهوم الأهداف العامة والسلوكية للمنهج نعطي المثالين التاليين :

ـ هدف عام : سيرسم التلاميذ بالألوان والورق المقوى الخرائط الجغرافية التي يتطلبها منهج المادة المقررة عليهم .

ـ هدف خاص سلوكي : سيرسم التلاميذ خارطة الأردن الطبيعية بصحة لا تقل عن ٩٥٪ بالألوان المائية والورق المقوى ومكبرة بمقدار عشر مرات عمّا في الأطلس .

□ **حسب وظيفة الأهداف أو مجال غرضها** : يؤدي استعمال هذا المعيار إلى تقسيم الأهداف المنهجية إلى أنواع متعددة بقدر مجالات الحياة الانسانية ومظاهرها . فهناك أهداف موجهة لتطوير المجتمع Societal Goals ، وأخرى تهم الفرد التلميذ Individual Goals .

كما أن هناك أهدافاً تخصّ العلاقات الانسانية ، والنمو الذاتي للتلاميذ ، والاعداد الوظيفي ، والمسؤوليات العامة الوطنية . كذلك قد تكون أهداف

المنهج موجهة لتحقيق أغراض صحية جسمية ، أسرية متعاونة ، مهنية ، هوايات ـ استغلال وقت الفراغ ، معاملة سوية عامة وهكذا .

واذا اتبع المختصون هذا التصنيف عند تبنّيهم للأهداف المنهجية ، فما عليهم عندئذٍ سوى تحديد المجالات التي سيهتم المنهج بتطويرها أو الحاجات الفردية أو الاجتماعية التي يتوجب منهم الاستجابة اليها ثم بناء الأهداف على أساسها .

□ **حسب نوع القدرات المتمثلة في الأهداف** : تقسم الأهداف المنهجية حسب نوع قدراتها إلى أربعة أنواع ادراكية وشعورية وحركية واجتماعية ، ولكل منها الآن تصنيف مقنّن أو أكثر خاص به وهي :

ـ تصنيف بلوم الادراكي(٦) : ويتدرج بالقدرات الانسانية الادراكية استقرائيا من البسيط إلى المركب ـ من التذكر المعرفي إلى التقييم واصدار الاحكام الخاصة بصلاحية الاشياء وقيمها العامة ، حيث تبدو أهدافه المنهجية كما يلي :

● أهداف المعرفة وتشمل معرفة الحقائق الخاصة والمصطلحات والرموز والأعراف والاساليب التقليدية والاتجاهات والتسلسل والفئات والتصنيفات والمعايير والطرق والاساليب والمبادىء والعموميات والقواعد والقوانين والنظريات .

● أهداف الاستيعاب أو الفهم .
● أهداف التطبيق أو الاستعمال .
● أهداف التحليل واستنتاج العلاقات .
● أهداف الربط والتطوير والانتاج .
● أهداف التقييم والحكم التقييمي .

هناك تصنيف إدراكي آخر يمكن أن يخدم كبديل لتصنيف بلوم أعلاه ، السائد استعماله في التربية والمناهج ، هو تصنيف جيلفورد(٧) للتفكير الانساني

المبني على نظرية بناء العقل The Structure of Intellect ، حيث تبدو الاهداف المنهجية على أساسه كما يلي :

- أهداف التعرف والتمييز .
- أهداف التذكر .
- أهداف التفكير المركز .
- أهداف التفكير المنشعب .
- أهداف التفكير التقييمي .

- تصنيف كراثوول الشعوري ، وتكون الاهداف المنهجية به كما يلي[٨] :

- أهداف الاستقبال والرغبة ، والوعي والانتباه للاشياء .
- أهداف الاستجابة .
- اهداف القبول والتفضيل والالتزام
- اهداف التنظيم والتعديل تمهيدا لقبول الاشياء وتبنيها .
- اهداف تبني الاشياء والتمييز بها .

- **تصنيف هارو الحركي** : لقد قامت المربية الامريكية أنيتا هارو Anita Harrow بتبويب القدرات الحركية الانسانية في خمس ذات صلة عملية بالمنهج واهدافه وهي كما يلي[٩] :

- اهداف الحركات الجسمية الاساسية مثل المشي والجرى والقفز والدفع والسحب والمسك .
- اهداف القدرات الحسية مثل التوازن والتبويب بالمشاهدة والتتبع البصري والسمعي والتذكر السمعي والتمييز باللمس ورسم الاشكال الهندسية .
- اهداف القدرات الجسمية كالتحمل وتعبيرات القوة الجسمية .
- اهداف المهارات الرياضية والمهنيّة المختلفة .
- اهداف الحركات التعبيرية والتوضيحية كالتعابير الوجهية والجسمية المختلفة والتمثيل الصامت والرقص والرسم .

- **تصنيف در الاجتماعي** : لقد قام المربي ريتشارد در[١٠] R. Derr بإحداث تصنيف جديد للاهداف المنهجية يجسّد القدرات أو الأغراض الاجتماعية التي تسعى المدرسة عن طريق مناهجها لتحقيقها لدى الناشئة .

ولقد كانت الأهداف الاجتماعية حسب تصنيفه كما يلي :

● اهداف الحفظ والصيانة وتختص بتخليد أو تأصيل استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات المرغوبة لدى الناشئة .

● اهداف التحسين وتختص بزيادة استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات المرغوبة والتقليل بالتالي من أضدادها .

● اهداف الاستقرار والاستمرار وتختص بحث الناشئة على إستمرار استعمالهم للقيم والتقاليد والمعتقدات المرغوبة .

● اهداف التطوير او الانتاج وتختص في تنمية ناشئة جديدة لاستعمال القيم والتقاليد والمعتقدات المرغوبة .

● اهداف التعديل وتركز على حث الناشئة على استبدال العادات والقيم غير المرغوبة ببديلاتها المرغوبة .

● اهداف الإحلال او التبديل وتركز على تقليل استعمال العادات والقيم والتقاليد غير المرغوبة بواسطة تطوير ناشئة تستعمل بشكل رئيسي بديلاتها المرغوبة .

٥ ـ علاقات الاهداف المنهجية

ترتبط الاهداف المنهجية مع بعضها البعض بثلاثة انواع من العلاقات عضوية وتنفيذية وبيولوجية (أنظر شكل ١١ ـ ٢) .

تنبع الاهداف المنهجية السلوكية او الخاصة أو التعليمية من الاهداف العامة الأم . ويقوم المختصون عادة بعد تطويرهم لاهداف المنهج العامة بوضع اهداف سلوكية تجسدها من حيث المعلومات وانواع المهارات السلوكية المتمثلة فيها ، وذلك لعدة أسباب :

□ عدم امكانية قياس درجة تحقيق التلاميذ للاهداف العامة بسبب عمومية صيغها وتعدد المهارات السلوكية في الواحد منها .

□ اعتبار الاهداف السلوكية كوسائل تربوية يمكن بواسطتها انتاج مختلف أنواع السلوك المطلوبة لدى التلاميذ . بمعنى ان الاهداف السلوكية هي في الواقع وسائل تنفيذية للأهداف العامة ،وان تحقيقها يؤدي تلقائيا الى تنفيذ الاهداف المنهجية الأم العامة .

□اعتبار الاهداف السلوكية كوسائل اجرائية يتم بها توجيه عمليتي التعلم والتعليم والتحقق من فعاليتها .

أما العلاقة البيولوجية بين الأهداف المنهجية الادراكية والشعورية والحركية والاجتماعية ، فتتلخص بأن أي سلوك إنساني يبدأ عادة بالادراك حيث تتأثر المشاعر الانسانية سلبا او ايجابا حسب رسالة الادراك اليها ،فيتحرك الفرد سلوكياً تبعا لذلك . وقد يحدث بأن يعذي هذا السلوك قيما اجتماعية مرغوبة ويدعمها بالصيانةو والتحسين والاستقرار والتطوير ،أوينفي شرعيتها محاولا التقليل منها او تعديلها . اي ان الاهداف الاجتماعية تعود في طبيعتها البيولوجية الى أهداف الحركة ، واهداف الحركة تحدث نتيجة للأهداف الشعورية والـتي بدورها تنبع من الادراك والاهداف الادراكية الانسانية .

فعندما يقرأ او يسمع الفرد عن المعاناة اليومية المتواصلة التي يخبرها الشعب الفلسطيني مثلا (سلوك ادراكي) ، قد يتكون لديه تلقائيا مشاعر وميول ذاتية متعاطفة في مجملها مع هذا الشـعب ومتفهمة لقضاياه (سلوك شعوري وميول) . واذا حدث ان كان هذا الفرد رجل اعمال قادر وتبرع بشيء لصالح القضية الفلسطينية أو دعما لشعبها ، يكون قد ترجم الادراك والشعور الى سلوك حركي منتج ، ينسجم في طبيعته واهدافه مع القيم العربية والاسلامية الخيرة كالجهاد والنخوة والشهامة والتعاون وأداء الواجب الوطني وغيرها (سلوك اجتماعي) . اي ان السلوك والاهداف الانسانية الادراكية والشعورية والحركية

والاجتماعية هي سلسلة متصلة من الحوادث يغذي بعضها بعضا وينتجه منطقيا وبيولوجيا .

٦ ـ مصادر الاهداف المنهجية

ترجع الاهداف المنهجية في مصادرها مباشرة الى الأصول الفلسفية والتاريخية والاجتماعية والثقافية والمعرفية والنفسية التي تمت معالجتها في فصول أربعة سابقة من هذا الكتاب .

يمثل المتعلمون والمجتمع [١١] من اهم الأصول أعلاه وأكثرها أساسية في اختيار الأهداف المنهجية وتطويرها وذلك لكون المجتمع اولا القاعدة العريضة الأم للأصول المنهجية اعلاه من فلسفة وتاريخ وثقافة ومتعلمين وتربية مدرسية ، ثم لكون المتعلمين ثانيا كنتاج لهذا المجتمع وما يدور فيه من حوادث يومية ، وما يتصف به من خصائص معرفية وثقافية وحضارية ، وكناشئة تقوم بتعلم المنهج لتصبح مؤهلة فكريا واجتماعيا وسلوكيا على رفد المجتمع وسد حاجاته المختلفة المتجسدة عموما في البقاء والاستمرار والتقدم . وفيما يلي توضيح موجز لكل من مصادر الاهداف المنهجية :

☐ **المجتمع** : ان دراسة المجتمع [١٢]وما يتصف به من خصائص وحياة عصرية ويدور فيه من انشطة ومهام يومية مختلفة تشكل مصدراً رئيسياً يمكن للأهداف المنهجية الرجوع اليه (للمجتمع) اولا لتستشف منه مجالاتها العامة ومعلوماتها وانواع سلوكها (او غاياتها السلوكية) . وترجع أسباب دراسة المجتمع وما يتصف به من خصائص ومتطلبات وحياة عصرية الى تعريف التلاميذ وإعدادهم بها لتسهيل اندماجهم بعدئذ في الحياة الاجتماعية وضمان نجاحهم مبدئيا للقيام بمسئولياتها .

من المظاهر الاجتماعية التي يمكن دراستها وتحليلها لتحديد الاهداف المنهجية المناسبة :

- ثقافة المجتمع ، وخاصة ما يتصل بها من دين وقيم وتقاليد عامة (عموميات ثقافية) .
- مظاهر ومتطلبات الصحة العامة .
- الحياة الاسرية
- الحاجات والمظاهر المهنية والوظيفية على اختلاف أنواعها .
- الحاجات الوطنية العامة
- الهوايات وكيفيات استغلال وقت الفراغ

□ **المتعلمون** :ان دراسة المتعلمين ومظاهر نموهم وحاجاتهم البيولوجية والنفسية والادراكية والاجتماعية والخلقية تشكل المصدر الرئيسي الثاني لاهداف المنهج . يمكن تفصيل هذه المظاهر والحاجات في النقاط التالية (١٣) :

- المظاهر والحاجات البيولوجية المتمثلة في النمو والصحة الجسمية العامة
- المظاهر والحاجات الاجتماعية والثقافية المرتبطة بتقاليد وقيم ومعتقدات المجتمع ومعاملاته العامة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والادارية والاسرية ، وما توجب كل هذه من نمو واعداد لتأهيل التلاميذ لتقبلها والمشاركة في عملياتها والنجاح في القيام بها .
- المظاهر والحاجات العقلية المتصلة بالنمو الادراكي / المعرفي سواء كان هذا نظريا متعلقا بالمواد الاكاديمية أو عمليات متصلة بالانشطة والمهن والمظاهر الطبيعية والاجتماعية المختلفة .
- المظاهر والحاجات الخلقية المتصلة بتطوير المعايير والممارسات القيمية الموضوعية لدى التلاميذ (١٤) .
- الحاجات الفردية الانسانية الضرورية لبناء شخصية سوية صحية لدى التلاميذ مثل الحاجة للثقة بالنفس وبالغير والاستقلال والمبادرة والتحصيل والحب والوفاء والانتماء والاستمرار القيمي (عدم التناقض او التقلب) والشعور بشخصية مميزة وحب الأمومة او الأبوة (١٥) .

□ **الفلسفة التربوية والحوادث التاريخية الجارية** : تحدد الفلسفة التربوية للمجتمع وما يعتري حياته العامة من حوادث تاريخية ايجابية أوسلبية نوع الانسان الذي يجب أن تقوم التربية ومناهجها بتطويره خلال مرحلة معينة من عمر الامة أو تاريخها . وبهذا تأتي الاهداف المنهجية في العادة مجسدة لهذه المتطلبات ومسخرة غالبا لتحقيقها لدى التلاميذ .

□ **المادة الاكاديمية المتخصصة** : تشكل المادة الاكاديمية ومختصوها الاكاديميون مصدرا آخر للأهداف المنهجية . وبالاضافة لما تحدّده المادة الاكاديمية ومختصوها من معرفة منهجية مناسبة لنوع الاهداف التي يسعى المجتمع لتحقيقها لدى الناشئة ، يقدم الاكاديميون خدمة جلّي في مجال تحديد أنواع المعرفة الاساسية الواجب تعلمها من قبل كل تلميذ أو مواطن عادي لا يرمي الى التخصص في الحقل العلمي بالمستقبل(١٦) .

□ **مبادىء ونظريات علم النفس** ؛ ينحصر دور مبادىء علم النفس ونظرياته كمصدر للأهداف في كونها حسب رالف تايلر مصفاة تتولى تنخيل الاهداف المنهجية وجدولتها وتهيئة الظروف المناسبة لتنفيذها .

تقوم هذه المصفاة النفسية كمصدر للأهداف بالوظائف التالية (١٧) .

- تمييز التغيرات في شخصيات التلاميذ الحاصلة من التعلم .
- تمييز الأهداف ذات المدى البعيد والقصير .
- توزيع الأهداف حسب المستوى الدراسي للتلاميذ ـ المستوى الادراكي والنضجي والشخصي والجسمي العام .
- تنبؤ واقتراح الظروف المساعدة على تحقيق الأهداف المنهجية وتعلم قدراتها ، سواء كانت ظروفا بيئية مادية او نفسية .
- تنبؤ واقتراح الوقت المناسب لتحقيق الأنواع المختلفة للأهداف المنهجية

- ترتيب الاهداف وتنظيمها بصيغ متتابعة متسلسلة تساعد على التعلم وتعزيزه لدى التلاميذ .

٧ - تطوير الاهداف المنهجية - معاييره وكيفياته:

☐ **معايير عامة لتطوير الاهداف المنهجية** : يتوجب من الأهداف حتى تكون صالحة نفسياً وتربوياً واجتماعياً وتطبيقياً عملياً مراعاة المعايير التالية (١٨) :

- ان تكون متناغمة مع الاهداف العامة الأم للمنهج - نابعة منها وممثلة لها ، مؤديا تنفيذها بالتالي الى تحقيق الاهداف المنهجية العامة .
- ان تكون ذات أهمية تربوية للتلاميذ ولمجتمعهم ، ممثلة بهذا لحاجاتهم وكفاياتهم الانسانية الاساسية ، ومفيدة بناءة لتطوير كليهما .
- أن تحدد الاهداف السلوكية المنهجية بوضوح نوع السلوك الذي سيتحصل عليه التلاميذ نتيجة دراستهم للمنهج .
- ان تكون دقيقة واضحة في صيغها اللغوية .

- ان تكون قابلة لاستعمالها في القياس ، وذلك لمعرفة مدى ما تحقق من تعلم التلاميذ بواسطتها .

- ان تكون معقولة من حيث السهولة والصعوبة بحيث يمكن تنفيذها وتعلمها من قبل التلاميذ

- ان تكون الاهداف المنهجية متناغمة مع بعضها البعض غير متناقضة . وهذا يوصلنا الى مفاهيم مثل تسلسلها المنطقي والعملي والنفسي والتربوي وتعزيز التعلم السابق منها للاحق ، ولمفهوم ترابطها معا (أهداف عامة وسلوكية) عضوياً وبيولوجياً كما اسلفنا في الفقرة جـ ٥ من هذا الفصل .

- ان تكون كافية اجتماعياً ، تستجيب مباشرة كما ونوعاً وكيفاً لمتطلبات المجتمع وثقافته وظروفه وحوادثه التاريخية الجارية وما تفرضه هذه من تضمينات للتربية والمتعلمين .

- ان تكون الاهداف المنهجية متناغمة مع الفلسفة التربوية للمجتمع

ولمتطلباتها بخصوص نوع الانسان المطلوب في التلاميذ ، بحيث يؤدي تنفيذها تلقائيا الى تحقيق هذا الانسان .

☐ **كيفيات تطوير الاهداف المنهجية** [١٩] . يعمد المختصون أولاً الى تطوير الاهداف المنهجية العامة ، ثم على أساسها يقومون باشتقاق الاهداف السلوكية وتطويرها .

والاهداف العامة كما يشير الاسم هي عبارات عامة شاملة تحتوي في ثناياها على عدد متنوع من المعلومات المنهجية والسلوك التي يقصد المنهج تحقيقها لدى التلاميذ . ويراعى عند تطويرها كافة المعايير التي أوردتها الفقرة السابقة .

أما الاهداف السلوكية او الخاصة أو التعليمية للمنهج فهي عبارات دقيقة واضحة اللغة يسير كل منها في العادة لسلوك واحد سيتحصل عليه التلاميذ بعد تعلمهم للمادة وخبرات منهجية محددة . ويتكون الهدف السلوكي البناء والقابل للقياس من أربعة أقسام هي : اسم السلوك ومحتواه ومعيار تنفيذه وشروط أو ظروف التنفيذ ، حيث يتبع المختصون عند تطويرها هذه الاقسام الأربعة ، بعد رجوعهم بالطبع الى الاهداف المنهجية العامة وما تُمليه كماً ونوعاً من أهداف سلوكية .

وفيما يلي على كل حال مثال توضيحي لتطوير الأهداف المنهجية :

☐ **هدف منهجي عام** : سيحضر التلاميذ عملياً في المعمل العناصر والغازات الكيماوية التي ينص عليها منهج الكيمياء المقرر .

يقوم المختصون بعد تطويرهم لهذا الهدف العام الى تحديد أو احصاء كافة العناصر والغازات الكيمياوية التي يعالجها المنهج المقرر ويمكن تحضيرها معمليا من قبل التلاميذ . ولنفرض أن أحدها كان غاز النشادر ، حيث يتبع في تطوير الهدف السلوكي الخاص به الخطوات التالية :

- **هدف سلوكي** : سيحضر التلاميذ عملياً في المعمل غاز النشادر حسب

طريقة هابر باستعمالهم للادوات المخبرية المناسبة وذلك بصحة ١٠٠٪ وخلال ساعة واحدة .

- **خطوات التطوير** : تتبع خطوات تطوير الاهداف السلوكية المنهجية التسلسل التالي :

● ان يكتب اولا الفعل التنفيذي أو اسم المصدر الدال على نوع السلوك أو المهمة التي سيقوم بها التلميذ مثل : سيحضر التلميذ أو تحضير التلميذ .

● ان يكتب محتوى الفعل التنفيذي او اسم المصدر ، أي تكتب مادة السلوك او معلوماته مثل : سيحضر التلميذ غاز النشادر أو تحضير التلميذ لغاز النشادر .

هذا وقد يستعين المختص لتحديد محتوى السلوك بالسؤال التالي : سيحضر التلميذ ماذا ؟

● ان يكتب معيار التنفيذ الذي يمثل عادة الحد الادنى المقبول لصحة السلوك ولنجاحه التطبيقي في الحياة العملية . وترتبط قيمة معيار التنفيذ بمدى اهمية السلوك نفسه ودرجة الدقة التي يتطلبها في الحياة العامة . فسلوك قيادة الطائرة مثلا يجب ان يكون بدرجة صحة تساوي ١٠٠٪ أما سلوك تعداد حقائق تاريخية او جغرافية او غيرها يمكن ان يكون بدرجة ٩٠٪ أو ٨٠٪ او حتى ٧٥٪ يبدو الهدف السلوكي في هذه المرحلة كما يلي :

سيحضر التلميذ غاز النشادر بصحة ١٠٠٪ أو تحضير التلميذ لغاز النشادر بصحة ١٠٠٪ .

● ان تكتب شروط وظروف التنفيذ وتشمل هذه من بين الكثير على المواقف والظروف والأدوات والمواد التي سيتم من خلالها تنفيذ السلوك المنهجي بما في ذلك الوقت المناسب لابدائه من قبل التلميذ عند التقييم . يظهر الهدف السلوكي الحالي بعد اضافة شروط وظروف التنفيذ كما يلي :

سيحضر التلميذ غاز النشادر حسب طريقة هابر باستعماله للأدوات المخبرية المناسبة ، وذلك بصحة لا تقل عن ١٠٠ ٪ وخلال ساعة واحدة .

٨ ـ فوائد عامة للأهداف التربوية المنهجية :

تتلخص الفوائد العامة التي تقدمها الاهداف التربوية للمنهج بما يلي [٢٠] :

١ ـ تخدم كأداة يبني على اساسها المختصون عناصر المنهج الاخرى من معلومات وأنشطة وتقييم .

٢ ـ تخدم كأداة تنظيمية وتنفيذية لعمليات التعلم والتعليم المنهجي في الغرف الصفية .

٣ ـ تشير لنوع نمو التلاميذ واتجاهاته سواء كانت هذه ادراكية فكرية او شعورية/ قيمية أو حركية أو اجتماعية .

٤ ـ تخدم كاداة قياسية لتقييم فعالية المنهج وعملياته التربوية من خلال التعرف على مدى تعلم التلاميذ لأنواع القدرات المطلوبة .

د ـ المعرفة كعنصر ثانٍ للمنهج :

يطلق عدد من الكتاب على المعرفة المنهجية بالمحتوى المنهجي ، حيث يستعملون المصطلحين احيانا بالتبادل ليشير أحدهما للآخر . وبالرغم من شمول المحتوى احياناً كمفهوم وعنصر منهجي حيث يدل على المعرفة النظرية والعملية والتقييمية ، كما يمكن ان يمتد ليشمل الاشياء في الحياة اليومية ، إلاّ أننا نفضل استخدام مصطلح المعرفة المنهجية وذلك لتمييز هذا العنصر عن غيره من مكونات المنهج .

إن استخدام المحتوى المنهجي قد يؤدي بالبعض الى خلط المعرفة كعنصر أكاديمي متخصص بأخرى كالانشطة والتقييم ، حيث تمثل كلها لغة وواقعاً ما يطلق عليه بالمحتوى . وعليه سينحصر استعمالها لهذا العنصر المنهجي على

مصطلح المعرفة سواء كانت هذه نظرية او عملية ، كمية او نوعية أو كيفية ، مركزين في هذه الفقرة على مواضيع مثل : أهمية المعرفة المنهجية ، وأنواعها واختيارها ثم تنظيمها .

١ ـ أهمية المعرفة المنهجية :

ترجع أي جذور سلوك انساني للمعرفة سواء كانت هذه حقيقة أو عمومية أو مبدأً أو مفهوماً او نظرية . فسلوك الكهربائي والحداد والسائق والمزارع والفيزيائي والكيميائي واللغوي والمعلم، وسلوك غيرهم الكثير في حياتنا اليومية تعود في أصولها الى معرفة متخصصة يدرسها الافراد بواسطة المناهج المنظمة ـ الرسمية ، أو غير المنظمة عن طريق النقل الشفوي والتمهن . والمعلم أو المربي سواء كان مجال عمله في روضة أطفال او مدرسة ابتدائية او اعدادية او ثانوية أو معهد رياضي أو مهني ، تجسد المعرفة الاكاديمية المتخصصة بالنسبة له قوام سلوكه التربوي ، حيث بدونها يفقد خاصية أساسية في شخصيته التدريسية ويتخلى عن دورة كنموذج سلوكي عارف لتلاميذه .

يمكن تلخيص أسباب أهمية المعرفة المنهجية كما يلي :

□ أنه لا يمكن تصور أو حدوث أي سلوك انساني (سويٍّ أو غير سويٍّ) بدون معرفة ، حيث أكدنا في مناسبة الأهداف أيضاً بأن السلوك أيا كان نوعه يفقد بدونها أداته التنفيذية وكينونته .

□ إن المعرفة تشكل من الناحية البيولوجية والنفسية مصدر السلوك وبدايته ، وقد قلنا بهذا الصدد بأن الجذور الاولى لأي سلوك تتمثل في الادراك الذي تجسد المعرفة جوهره وجل محتواه .

□ إن المعرفة (الحقة) تؤدي بصاحبها للفضيلة ، وإن الفضيلة تقود للخير والحق والجمال ورضاء الله . لاحظ أن هذا الدور الذي تقوم به المعرفة يتفق مع مبادىء الفلسفة المثالية الفكرية والغيبية والدينية (أنظر الفصل الثانى).

٢ ـ أنواع المعرفة المنهجية :

قسم عدد من المربين المعرفة المنهجية الى انواع مختلفة منها ما يلي :

□ المعرفة التي تركز على احداث التغييرات المقصودة او المطلوبة ـ المعرفة التطبيقية والتي تنتمي في طبيعتها العامة الى ما يعرف بالعلوم التطبيقية Applied Sciences .

□ المعرفة التي تركز على فهم التغير : كيفية حدوثه ؟ وما هي العلاقات التي تتوفر بين عوامله ؟ وما هي تضميناته ونتائجه عادة ؟ تمثل المعرفة الخاصة بالنمو الانساني الفردي والاجتماعي نموذجاً لهذا النوع .

□ المعرفة التي تركز على فهم طبيعة العلاقات التي تربط عناصر/ عوامل الشيء او النظام الواحد كأن تكون : مؤثرة سببية بحيث يُحدِثُ عامل محدد نتيجتها عاملاً آخر ، أو ظاهرية ترجيحية كما هو في علاقات الارتباط بين العوامل أو الأشياء . إن من أمثلة هذا النوع المعرفي الحقائق والمبادىء والنظريات الاجتماعية والسلوكية(٢١).

والجدير بالذكر أن الأنواع المعرفية أعلاه، بالرغم من تخصّصيتها بوجه عام وامكانية استفادة حقل المنهج كعلم تطبيقي منها ، إلا أنها ذات صلة مباشرة بالابحاث واعمال البحث العلمي والتربوي أكثر من كونها معرفة تربوية يمكن تعليمها وتعلمها منهجياً بشكل مباشر ، على الأقل في المرحلة والظروف التربوية الجارية التي نعيشها .

هناك على كل حال تقسيم آخر للمعرفة المنهجية يتلخص في جعل المعرفة نوعين : معرفة عامة تختص بالمبادىء الأساسية العامة (العموميات) الاكاديمية التي يتوجب على كل التلاميذ تعلمها كما هو الأمر في اساسيات المواد الاكاديمية المختلفة ، ومواد القراءة والكتابة والحساب والتاريخ والتربية الوطنية وعلوم الصحة واللغة الوطنية . ومعرفة خاصة معمقة يهدف تعلمها من قبل التلاميذ

الى اعدادهم وظيفياً/ مهنياً في تخصص اكاديمي أو عملي معين[٢٢] .

أما هيلدا طابا[٢٣] فقد قامت بتقسيم المعرفة المنهجية - استقرائياً الى مستويات اربعة هي :

□ الحقائق والعمليات الخاصة وهي أدنى أنواع المعرفة وأبسطها .

□ الافكار والمبادىء الأساسية . ويشكل هذا النوع من المعرفة البناء العام للمادة الاكاديمية المنهجية ويختص بوصف علاقات الأشياء كما هي الحال بين الثقافة والشخصية الانسانية ، او باعطاء معلومات توضيحية كالمعلومات الخاصة بالجسم الانساني ، والمناخ ، والدولة الراشدة (تاريخ اسلامي) ـ كما أن المبادىء والقوانين الرياضية والعلمية المختلفة تنتمي الى هذا النوع من المعرفة .

□ المفاهيم .

□ الأنظمة الفكرية Thought Systems وتتكون في العادة من المفاهيم والمبادىء والاقتراحات العامة التي لها مضامين إدراكية عملية .

ومهما يكن من أمر التقسيمات المعرفية أعلاه وانواعها ، فإن المعرفة المنهجية التي يقترحها معظم المربين للمنهج بمختلف مستوياتها هي على ثلاثة انواع (انظر للتفاصيل في الفصل الثاني من هذا الكتاب) :

□ معرفة ادراكية وتشمل على الحقائق الخاصة والأساليب والمعايير والمبادىء والقواعد والقوانين والأحكام والنظريات . .

□ معرفة شعورية/ قيمية/ اجتماعية وتركز على أهمية المادة الاكاديمية المنهجية لحياة التلميذ وحاجاته ولمجتمعه ولما يميزهما من عناصر ثقافية .

□ معرفة سلوكية حركية وتختص بالاجراءات والأساليب التطبيقية التي يمكن للتلميذ بواسطتها انجاز مهارات وظيفية متخصصة أو سلوك حركي ظاهري عام[٢٤] .

٣ - اختيار المعرفة المنهجية .

يتم اختيار المعرفة المنهجية لغرض ضمان صلاحيتها العملية والتربوية والنفسية حسب معايير محددة نلخصها كما يلي :(٢٥) ـ

☐ **الصلاحية** : ويعني هذا للمعرفة المنهجية شيئين مهمين هما :

ارتباطها الوثيق بالاهداف او انواع السلوك التي ينص عليها المنهج ، ثم كونها حقيقية وحديثة غير زائفة او عتيقة عفا عليها الزمن .

☐ **الأهمية** : أن تمثل المعرفة المنهجية صميم وأساسيات المادة الأكاديمية التي تتم دراستها منهجياً من حقائق ومبادىء ومفاهيم وأحكام ، دون هوامشها او توافهها .

☐ مراعاة حاجات واهتمامات التلاميذ ومتطلبات نموهم الانساني النفسي والفكري والاجتماعي والخلقي والعاطفي والسلوكي الحركي والجسمي .

☐ **القابلية للتعلم** : أن تكون المعرفة المنهجية معقولة في سهولتها او صعوبتها بحيث يمكن تعلمها من التلاميذ دون شعورهم بالملل وعدم الفائدة لسهولتها المتناهية ، أو قلقهم وتسربهم في حالة صعوبتها العالية . أي أن تتفق المعرفة المنهجية مع نوع الادراك ومستواه لدى التلاميذ .

☐ الاستجابة للواقع الاجتماعي وتناغمها مع معتقدات المجتمع ومتطلباته العملية . يجب أن تمثل المعرفة المنهجية واقع المجتمع وما يحتاج ثقافياً وعلمياً وعملياً . وقد يعني هذا بأن لا يتعلم التلاميذ منهجياً محتوى ثقافياً أو علمياً لا يرضى عنه المجتمع كما هو الأمر مثلاً مع الاشتراكية العلمية او النظريات التي تنص على نشوء الاحياء وتطورها ، متجاهلةً بهذا بشكل مباشر أو غير مباشر وجود الله ودوره في خلق العالم . وبالمقابل أن تجسد المعرفة المنهجية مهنياً ما يحتاجه المجتمع وتتطلبه مجالات حياته العملية المختلفة كما هو الأمر في مبادىء الرياضيات والقراءة والكتابة والعلوم الاجتماعية والدينية والمهارات المهنية المتنوعة .

وقد يسأل المختص للتحقق من مدى استجابة المعرفة المنهجية للواقع الاجتماعي ومتطلباته السؤال التالي : هل تساعد المعرفة المنهجية على إحياء ونقل ونمو العموميات الثقافية الفكرية والدينية والقيمية والاجتماعية والحضارية المادية للمجتمع ؟

□ **الفائدة العملية** : يرتبط هذا المعيار لدرجة كبيرة بكافة المعايير السابقة ، ومع هذا فإن المختص يتحقق من صحة الاختيار للمعرفة المنهجية بالتعرف على مدى إمكانية الاستفادة المباشرة منها في المجالات الحياتية العامة التي تجري ممارستها بوجه عام في المجتمع وفي انجاز ما يتعلق بهذه المجالات من أنشطة وأعمال .

٤ ـ تنظيم المعرفة المنهجية :

بعد الاختيار السليم للمعرفة المنهجية (الفقرة السابقة) يقوم المختصون بتنظيمها في تسلسل او تتابع محدد يساعد على تعلمها ويعززه لدى التلاميذ . من اهم الاجراءات المتبعة لتنظيم المعرفة المنهجية ما يلي :

□ التسلسل الزمني من الماضي الى الحاضر ، أو من الحاضر الى الماضي كما يحدث عادة في تنظيم المعرفة التاريخية (مناهج التاريخ) والأدبية (مناهج الأدب بأنواعها) .

□ **متطلبات التعلم السابقة** : وينطبق هذا على تنظيم المعرفة المنهجية الخاصة بالرياضيات والمنطق والفيزياء والمهارات المهنية بوجه خاص ، حيث يستلزم تعلم معرفة منهجية معينة في هذه المجالات ، نوعاً آخر سابقاً من المعرفة يتوجب من التلاميذ الحصول عليه أولاً قبل قيامهم بتعلم المعرفة المهمة اللاحقة .

□ التدريج من المعرفة العامة او الكلية الى الخاصة او الجزئية ، وهذا يطلق عليه بالمنهج الاستنتاجي او الاستدلالي .

□ التدريج من المعرفة الخاصة او الجزئية الى العامة او الكلية ، ويعرف هذا بالمنهج الاستقرائي . إن تنظيم المعرفة المنهجية بهذا الأسلوب هو كما يبدو على عكس سابقه تماماً .

□ التدريج من المحسوس الى المجرد ويتفق هذا الاجراء مع مبادىء بعض النظريات الادراكية في علم النفس كما هي الحال في نظريتي بياجيه وبرونر تطور الادراك الفردي(٢٦) (أنظر الفصل الخامس ـ الأصول النفسية للمنهج) .

□ التدريج حسب مهمات التطور Developmental Tasks وقد أشار هافيغهيرست بأن التلاميذ يمرون خلال حياتهم بستة أنواع من المهمات والتي لها تضمينات مباشرة على المعرفة المنهجية التي سيقومون بتعلمها خلال كل مهمة . تتلخص هذا المهمات في الفئات التالية :(٢٧)

- مهمات تطور الطفولة المبكرة .
- مهمات تطور الطفولة المتوسطة .
- مهمات تطور سن المراهقة .
- مهمات تطور سن الرشد المبكر .
- مهمات تطور سن الكهولة .
- مهمات تطور سن الشيخوخة .

هـ ـ أنشطة التعلم كعنصر ثالث للمنهج :

تمثل أنشطة التعلم كل ما يقوم به التلاميذ لتحقيق الأهداف والمعرفة المنهجية ولترجمتها لديهم لمهارات فكرية وقيمية واجتماعية وحركية محسوسة . وفي هذه الفقرة سنعالج موضوعين مهمين يخصان أنشطة التعلم كعنصر منهجي ، وهي على التوالي : معايير اختيار أنشطة التعلم ثم اجراءات تنظيمية لأنشطة التعلم .

١ ـ معايير اختيار أنشطة التعلم المنهجي :

تتلخص أهم المعايير التي يمكن بها اختيار أنشطة التعلم فيما يلي :

□ ارتباط الانشطة المباشر باهداف ومعلومات المنهج وتجسيدها لها .

□ تنوع متطلبات الانشطة الانجازية ـ شفوية وكتابية وعملية .

□ تنوع مستوى الأنشطة الادراكي والشعوري والحركي . أنظر تصنيف بلوم الادراكي وكرا ثوول الشعوري وهارو الحركي ودر الاجتماعي في الفقرة جـ ـ الاهداف التربوية للمنهج .

□ تنوع اختصاص الأنشطة ـ ادراك وشعور وحركة .

□ تنوع الأنشطة حسب مرحلة التعلم كأن تكون أنشطة لبدء التعلم وأنشطة لتطويره ثم أنشطة لتركيزه وانهائه .

□ طبيعة المعرفة المنهجية وانواعها . أنظر بهذا الخصوص الى الفصل الثاني ـ الأصول المعرفية .

□ حاجات التلاميذ وقدراتهم الادراكية والاجتماعية والحركية الجسمية ـ مدى مساهمتها في بناء الانسان المتكامل[٢٨] .

□ خبرات التلاميذ السابقة .

□ ميول التلاميذ ورغباتهم .

□ تضمينات الابحاث والتجارب العلمية الخاصة بأنواع الأنشطة وصيغها المفيدة لتعلم أهداف ومعارف منهجية معينة لنوع محدد من التلاميذ .

□ قابلية التطبيق العملي للأنشطة ولما هو متوفر في البيئة من إمكانيات بشرية متخصصة ـ معلمين وموجهين ، وشكلية خاصة بالبيئة الصفية والمدرسية .

□ التقاليد والاتجاهات الاجتماعية السائدة .

□ آراء المختصين واقتراحاتهم[٢٩] .

٢ ـ اجراءات تنظيمية لانشطة التعلم :

أشار رالف تايلر وغيره من علماء التربية والمناهج الامريكيين الى عدد من الاجراءات التي يمكن استعمالها لتنظيم الانشطة المنهجية وذلك لتسهيل تعلمها والقيام بها من التلاميذ تتلخص هذه الاجراءات بما يلي :

□ الاستمرار ويعني بالنسبة للأنشطة تكرارها عمودياً ، أي تكرار نفس نوع النشاط مرات ومرات خلال التعلم المنهجي . فإذا كان النشاط على سبيل المثال ذاتياً متمثلاً بالكشف أو اعداد التقارير الفردية الخاصة بالمادة ، عندئذ يقوم التلميذ بمثل هذا النشاط لعدة مرات (حتى يتحقق الغرض الذي وضع او اقترح منهجياً من أجله) .

□ التدريج/ التسلسل الأفقي . ويفيد استمرار النشاط المنهجي ليس كمياً فقط كما هو الأمر في المعيار السابق بل نوعياً وكيفياً ، حتى ينتهي بدرجة عالية من التركيب وتعدد المتطلبات .

□ الدمج/ التكامل ، وهو ارتباط الأنشطة المنهجية المتدرجة أفقياً في الحجم والمتطلبات بصيغ موحدة تفيد تعلم التلاميذ وتؤدي بهم من خلال الخبرات المركزة المتكاملة لتحصيل المهارات المطلوبة(٣٠) .

□ التدريج الزمني كما هو الحال في أنشطة التاريخ والأدب والاجتماع .

□ تدريج الأنشطة المنهجية على أساس تصنيف بنجامين بلوم أو جيلفرود الادراكيين . (أنظر فقرة الأهداف المنهجية بهذا الخصوص) .

□ تدريج الأنشطة المنهجية على اساس سلم جاينيه للمهارات العقلية ـ انواع التعلم Gagnés Hierarchy of Intellectual Skills .

وتتلخص أنواع التعلم أو أنشطته هنا في التدريج التالي :

ـ التعلم الانعكاسي الذي يستجيب لاشارة أو حافز خارجي .

- تعلم المنبه والاستجابة الذي ينبع مباشرة من مبادىء علم النفس السلوكي التعلم المتسلسل ، وفيه يعزز ويثير نشاط محدد آخر يليه . وتتكون انشطة التعلم الحالي من عدة مجموعات من المنبه ـ الاستجابة .

- الترابط اللفظي Verbal Association ويتكون من عدد من انشطة التعلم المتسلسل .

- تعلم التمييز Discrimination Learning وفيه يقارن التلميذ بين الأشياء فيما يسمى بأنشطة التمييز أو المقارنة .

- تعلم المفاهيم Concept Learning وانشطته .

- تعلم الأحكام والقواعد Rule Learning وانشطته .

- حل المشكلات Problem Solving وأنشطتها[٣١] .

□ تدريج الأنشطة المنهجية من السهل الى الصعب ومن المحسوس الى المجرد ومن البسيط الى المركب ـ تدريج الأنشطة استقرائياً .

□ تدريج الأنشطة حسب مهمات التطور لها فيغهيرست (انظر الى فقرة ط ـ ٤ تنظيم المعرفة المنهجية بخصوص تدريج هذه المهمات) .

□ تحديد نقاط التركيز المنهجي كالأفكار الرئيسية والمبادىء والمفاهيم والأحكام العامة او ميول او خبرات خاصة للتلاميذ ، او مشاكل حياتية محددة او مواضيع منهجية رئيسية ثم بناء واختيار وتنظيم الأنشطة حولها .

□ اقتراح عدد متنوع من الأنشطة المنهجية ثم اختيارها وبناؤ ها وتنظيمها لتستجيب نفسياً وتربوياً للفروق الفردية للتلاميذ[٣٢] ، أي لأساليبهم الادراكية الفردية في التعلم .

□ تنظيم الأنشطة حسب درجة وطبيعة مشاركة التلاميذ في القيام بها ، كأن تكون أنشطة جماعية وأنشطة فردية وانشطة مجموعات صغيرة .

□ تنظيم الأنشطة حسب الحاسّة الرئيسية التي يستعملها التلاميذ في القيام بها ، كان تكون أنشطة سمعية وأنشطة بصرية ، وأنشطة لفظية وأنشطة جمالية وحركية . . . .

□ تنظيم الأنشطة حسب الغرض الذي وجدت من أجله كان تكون أنشطة التعلم الادراكي والشعوري / والعاطفي والحركي والاجتماعي ، أو أنشطة المعارف الجزئية ، والعموميات والمبادىء والمفاهيم[٣٣]

و ـ تقييم التعلم كعنصر رابع للمنهج

يعتبر تقييم تعلم التلاميذ المنهجي[٣٤] من الوسائل الرئيسية المتبعة تقليديا للتعرف على مدى فاعلية المنهج وصلاحيته التربوية والنفسية للمتعلمين . وفي هذه الفقرة سنحاول بايجاز توضيح بعض المفاهيم والوسائل والتطبيقات الاساسية الخاصة بتقييم التعلم* .

١ ـ التخمين والقياس والتقييم :

التخمين في التربية هو عملية تهتم بالتعرف مبدئياً على مدى صلاحية عامل كالمنهج أو نشاط أو اسلوب تعليمي لنوع التلاميذ والمهمة التي سيقومون بها . ويمثل التخمين أولى العمليات في التقييم التربوي ، حيث يَتْبَعُها في العادة بعد استعمال العوامل او المواد التي جرى تخمين صلاحيتها اجراء القياس . والقياس هو عملية احصائية تهتم كميّاً بالتحقق من التعلم المطلوب ـ تحديد درجته .

أما التقييم فهو عملية شاملة تضم في ثناياها كلا من التخمين والقياس وتتعدى أهدافها للتعرف على مدى صلاحية المنهج أو أنشطته مثلاً لنوع التلاميذ والمهمات التي سيقومون بها (التخمين) ثم تحديد درجة تعلمهم لهذه المهمات

* ارجع لمزيد من التفصيل الى محمد زياد حمدان : تقييم التعلم : بيروت : دار العلم للملايين . ١٩٨٠ .

نتيجة استعمال المنهج أو النشاط ، ومدى أثر هذا التعلم في حياتهم الخاصة والعامة وردود فعلهم النفسية وميولهم تجاهه .

٢ ـ أنواع التقييم :

هناك عدد من المعايير التي يمكن بها تقسيم أنواع التقييم المفيدة منهجياً، من أهمها ما يلي :

□ أنواع التقييم حسب مرحلة التعلم مثل :

ـ تقييم تحليلي ويهدف إلى تحديد خصائص وقدرات ومعارف التلاميذ السابقة لعملية التعلم المنهجي .

ـ تقييم مرحلي أثناء عمليات التعلم والتعليم المنهجي .

ـ تقييم نهائي (تحصيلي) للتحقق من درجة ونوع التعلم الذي تحصل عليه التلاميذ عند تخرجهم ـ عند انتهائهم من تعلم المنهج .

□ انواع التقييم حسب حجم المسؤولية ، وهي على نوعين :

ـ تقييم مرحلي جزئي يركز على التحقّق من مدى تعلم (أو اثر المنهج او طريقة التدريس أو نشاط التعلم) التلاميذ لكل مهارة أو هدف ينص عليه المنهج ، خطوة خطوة وهدفا بعد الآخر وقد سماه بلوم وآخرون[٣٥] بتقييم العنصر Normative Evaluation .

ـ تقييم نهائي كلي : ويهتم بتحديد مدى تعلم التلاميذ للمنهج بكامله أو مجموع أهدافه ، وقد سُمِّي هذا النوع بتقييم المجموع أو الكم النهائي Summative Evaluation .

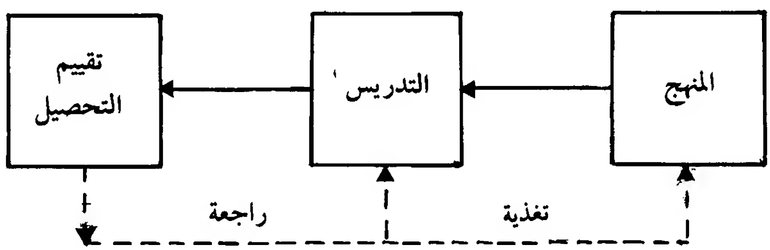
□ أنواع التقييم حسب المجال وهي على ثلاثة أنواع :

ـ تقييم منهجي ويتعرف على مدى فاعلية وصلاحية المنهج العامة .

- تقييم تعليمي ويتعرف على مدى فاعلية اساليب وانشطة التدريس المستعملة لاحداث التعلم .

- تقييم تحصيلي (تعلم) ويختص بتحديد نوع ومقدار تعلم التلاميـذ وتحصيلهم للمادة المنهجية .

وتجدر الاشارة هنا بأن التقييم التحصيلي يمثل الاداة الاساسية التي يمكن بها التعرف على مدى فعالية المنهج (التقييم المنهجي) ، والتدريس (التقييم التعليمي) حيث يظهر هذا الدور بالرسم التوضيحي التالي :



شكل ١١ ـ ٣ :

رسم توضيحي لدور التحصيل في تقييم فعالية المنهج والتدريس .

□ أنواع التقييم حسب معيار التحصيل وهي على نوعين رئيسيين هي :

- تقييم قائم على مقارنة المعدل العام للاقران ، حيث يقارن عادة تحصيل تلميذ بآخر لاقرانه في سنه او صفه Norm-Referenced Evaluation .

- تقييم قائم على معيار عام واحد ، يضعه المربون لجميع التلاميذ لضمان نجاحهم التطبيقي لما تعلموه في الواقع . ويسمى مثل هذا التقييم بمرجع المحك أو التقييم المعياري Criterion-Referenced Evaluation.

٣ ـ وسائل التقييم .

تتلخص أهم الوسائل المتبعة في تقييم تحصيل التلاميذ المنهجي ـ المعرفي والعاطفي والسلوكي الحركي في القائمة التالية[٣٦] :

□ الاختبارات الموضوعية والمقالية مثل إختبارات الاختيار المتعدد والمطابقة وملء الفراغ والصح والخطأ والمقالة القصيرة والمقالة الطويلة .

□ الاختبارات الانجازية العملية .

□ الاختبارات المعيارية الكتابية والشفوية والعملية .

□ وسائل الملاحظة المنظمة مثل القوائم ومقاييس التقدير المتدرجة بأنواعها وجداول المشاركة العددية والنوعية والسجلات القصصية .

□ الاستطلاعات أو الاستفسارات حيث يتكون الواحد منها من عدد من الاسئلة التي يطلب من التلاميذ أو غيرهم الاجابة عليها .

□ الوسائل الاسقاطية وفيها يستجيب التلميذ لكلمة أو بقعة حبرية أو رسمه أو صورة أو يقترح قصة أو موقفا مصورا لرسم أو وصف يقدم إليه ، أو يكمل عبارة أو جملة ناقصة ، أو يُرتّب عدداً من الصفات أو الخصائص او الأشياء ، أو يطلب منه التعبير عن نفسه أو ما يجول في خاطره أو فكره بالطريقة التي يريدها .

□ المقابلات الشخصية المنظمة وغير المنظمة .

٤ - خصائص عامة للتقييم البناء .

يتصف تقييم التعلم البناء بالخصائص التالية :

□ انسجام وسائل التقييم وظروفه وشروطه مع طبيعة الأهداف المنهجية وأنواع قدراتها وشروطها التنفيذية .

□ شمول التقييم بحيث لا ينحصر على القدرات الادراكية ، بل يتعداها للشعورية والحركية والاجتماعية ، وكذلك تحديد آثار التعلم المنهجي على حياة التلاميذ وممارساتهم اليومية السلوكية .

□ موثوقية وسائل التقييم ، أي أن تكون قادرة على اعطاء نتائج متقاربة

لتعلم التلاميذ في حالة اختبارهم في بيئات وأوقات مختلفة .

تصل وسائل التقييم إلى هذه الخاصية بمراعاتها للوضوح اللغوي واحتوائها على التعليمات الاجرائية للقيام بالاختبار ، وكونها ذات طول مناسب كما في حالة الاختبارات التحصيلية أو توقيتاً في حالة الملاحظة والمقابلة والوسائل الإسقاطية .

□ صلاحية التقييم ووسائله ، أي أن يكون التقييم قادراً على قياس المهارات والمعارف التي يهدف لقياسها .

□ إمكانية استعمال التقييم في الوقت المتوفِّر له .

□ إمكانية استعمال التقييم في البيئة التربوية ـ المدرسة والغرف الصفية ـ المتوفرة دون كثير من التعديل أو التغيير في طبيعتها العامة التي تَعَوَّدَ عليها التلاميذ .

□ سهولة تصحيح وسائل التقييم ودقة نتائجه التعبيرية لتحصيل التلاميذ كأفراد وجماعات .

٥ ـ أهداف عامة للتقييم :

إن أهم الأهداف التي يُؤمل تحقيقها من خلال تقييم التعلم المنهجي للتلاميذ قد تكون كما يلي :

□ التعرف على مدى ما تحقق من أهداف المنهج وما لم يتحقق .

□ التعرف على مواطن الصعوبة المنهجية التي واجهت التلاميذ خلال تعلمهم .

□ التعرف على مدى ملائمة المعارف والقدرات المنهجية لمستوى التلاميذ الادراكي وحاجاتهم الادراكية .

□ التعرف على مدى تمثيل المعلومات والانشطة للأهداف المنهجية .

يحقق التلاميذ أهداف المنهج من خلال خبراتهم وتعلمهم لمعلوماته

وانشطته ، وبهذا فان التحصيل المرتفع للأهداف يدل على أن هذه العناصر موافقة في محتواها وظروفها مع الأهداف نفسها والعكس في هذه الحالة صحيح .

وفي كل الأحوال ، فان تقييم التعلم يقوم بتوجيه المنهج وعملياته التربوية ويؤدي إلى تحسينها لصالح التلاميذ ومجتمعهم الواسع (انظر شكل ١١ ـ ٢) .

ز ـ مثال توضيحي موجز لمكونات المنهج :

١ ـ الأهداف المنهجية ـ هدف سلوكي :

سيكتب التلاميذ بالتفصيل انواع التضاريس الطبيعية لجزيرة العرب على خارطة صماء بصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٢ ـ المعرفة المنهجية :

تتمثل المعرفة المنهجية للهدف السلوكي اعلاه بأنواع التضاريس الطبيعية في الجزيرة العربية من خلال معرفة الوانها ومصطلحاتها وحقائقها الجزئية الخاصة وخصائص كل منها والصفة الغالبة عليها واتجاهات نزوعها / امتداداها وأنواعها الرئيسية .

أما صيغة هذه المعرفة فتتمثل في اثنتين هما : ادراكية تشمل التعرف والتمييز والاستعادة والتحديد ثم حركية وتشمل كتابة أنواع التضاريس في مكانها المناسب على الخارطة الصماء .

٣ ـ أنشطة التعلم : أن أمثلة لهذه الانشطة قد تكون :

التعداد الشفوي والكتابي لانواع التضاريس على الخارطة ، كتابة أنواع التضاريس على الخارطة مع وصف موجز لكل منها خلال الشرح ، التعرف على أنواع التضاريس على خارطة طبيعية لجزيرة العرب وتمييزها من بعضها البعض ، كتابة اسماء التضاريس على خارطة صماء ، ثم الاجابة على تعيينات بيتية خاصة بالتضاريس ومن خلال خارطة صمّاء أو أكثر .

٤ ـ تقييم التعلم :

وقد يتم هذا بالوسائل والأنشطة التالية : ملاحظة ردود فعل التلاميذ ومدى مشاركتهم واندماجهم أثناء تعلمهم لموضوع التضاريس ، اجابة التلاميذ على قوائم تحتوي على خصائص تضريسية معينة ، واجابتهم على مقياس متدرج خاص بمواقع التضاريس ، واجابتهم الشفوية الفردية على أسئلة تتعلق بأنواع ومواقع التضاريس ، مقابلة بعض التلاميذ وسؤالهم حول معرفتهم لانواع ومواقع التضاريس ، واجابة التلاميذ فرديا / جماعيا على اختبار موضوعي / مقالي / معياري خاص بأنواع ومواقع التضاريس ، ثم كتابة انواع التضاريس على خارطة للجزيرة العربية .

ح ـ الخلاصة :

لقد ركز هذا الفصل على عرض مكونات المنهج وتوضيح مبادئها العامة من أنواع ومصادر واختيار وتطوير ودور تربوي .

وقد كانت هذه المكونات أربعة هي :

١ ـ الاهداف المنهجية العامة والسلوكية :
٢ ـ المعرفة الاكاديمية المنهجية :
٣ ـ أنشطة التعلم المنهجي .
٤ ـ تقييم التعلم المنهجي .

وقد أكدنا خلال مناقشتنا للمكونات المنهجية اعلاه ارتباطها الوثيق بعضها ببعض وتمثيل لاحقها بسابقة ، حيث تنبع المعرفة المنهجية من محتويات الأهداف ، والأنشطة ترجع في طبيعتها ومحتواها إلى المعرفة المنهجية والأهداف .

وكذا الأمر بالنسبة لأنواع ووسائل وأغراض تقييم التعلم التي تنتمي بشكل مباشر لاهداف المنهج ومن ثم لمعرفته ولانشطته . وأن هذه العلاقة العضوية التي تربط مكونات المنهج والتي تبدأ بالأهداف ، يوازيها علاقة سببية

تقريرية أخرى ، تبدأ هذه المرة بالتقييم ونتائجه الذي يزود على التوالي أنشطة المنهج ومعلوماته وأهدافه بتغذية راجعة حول مدى صلاحيتها وفاعليتها العامة في تعلم التلاميذ ، وكذلك حول مدى صدق وتمثيل بعضها لبعض .

ط ـ أنشطة تطبيقية :

١ ـ عرّف كتابيا بصحة لا تقل عن ٨٠٪ وفي خمسة أسطر لكل واحدة مما يلي :

مكونات المنهج ، الأهداف العامة ، الأهداف السلوكية ، بلوم ، كراثوول ، هارو ، در ، أنشطة التعلم ، المعرفة المنهجية ، التخمين ، القياس ، التقييم ، التقييم النهائي الكلي ، التقييم المرحلي الجزئي .

٢ ـ وضحّ كتابياً في صفحة واحدة وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ نوع العلاقات التي تربط معاً مكونات المنهج .

٣ ـ عدد كتابياً المعايير الخاصة التي يمكن بها تصنيف الأهداف المنهجية وكذلك الأنواع التي يحتويها كل تصنيف .

٤ ـ تتبع الأهداف التربوية من مصادر رئيسية . أذكرها كتابيا موضحا تضمينات كل منها للاهداف المنهجية بصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٤ ـ اذكر الفوائد العامة التي يمكن أن تقدمها الأهداف التربوية للمنهج بصحة لا تقل عن ٨٠٪

٦ ـ يراعى عند اختيار انشطة التعلم المناسبة تربوياً ونفسياً وعملياً للأهداف والمعلومات المنهجية والمتعلمين عدد من المعايير . أذكرها بصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٧ ـ عدد الاجراءات التي يمكن بها تنظيم انشطة التعلم المنهجية ـ بصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٨ ـ اكتب بصحة لا تقل عن ٨٠٪ تقسيمات انواع التقييم وما يشمله كل نوع .

٩ ـ عدد أنواع وسائل التقييم التي يمكن استعمالها في تحديد تعلم التلاميذ والتعرف من خلالها على فعالية المنهج والتدريس .

١٠ ـ ما هي الخصائص التي يجب توفرها في وسائل التقييم حتى تؤدي وظيفتها التربوية بصيغ بناءة مفيدة .

١١ ـ وضح كتابيا في صفحة واحدة وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ نوع العلاقات التي تربط معاً مكونات المنهج .

١٢ ـ لخص في عشرة أسطر وبصحة لا تقل عن ٧٠٪ مظاهر النقد الموجهة لدور الاهداف عموماً في التربية .

١٣ ـ وضح كتابياً بصحة لا تقل عن ٩٠٪ وفي صفحة واحدة على الأكثر نوع العلاقات التي تربط بين الاهداف المنهجية .

١٤ ـ لخص في خمسة أسطر أسباب أهمية المعرفة المنهجية بصحة لا تقل عن ٨٠٪ .

١٥ ـ يتم اختيار المعرفة المنهجية حسب معايير محددة تساعد على صلاحيتها العملية والتربوية والنفسية ـ أُكتب هذه المعايير موضحاً بايجاز وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ ما يعنيه كل منها .

١٦ ـ راجع أنواع المعرفة التي أوردها الفصل ملخصا أهمها وأكثرها عملية للمنهج والتربية العربية بصحة لا تقل عن ٨٠٪ .

١٧ ـ بعد اختيار المعرفة المنهجية المناسبة تربويا ونفسيا وعمليا يقوم المختصون بتنظيمها حسب اجراءات معينة . أكتبها جميعا مع بعض التوضيح بصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

١٨ ـ يلعب التقييم دوراً أساسياً وهاماً في العملية التربوية التي يشكل المنهج والتدريس عاملان رئيسيان فيها . لخص في خمسة أسطر على الأكثر مظاهر هذا الدور التقييمي .

١٩ ـ خذ مقررا مدرسيا في تخصصك ثم راجعه بعناية مركزا خلال ذلك على عناصر الأهداف والمعرفة وأنشطة التعلم والتقييم المنهجية . قم بعدئذ بالاجابة على ما يلي :

□ هل يتوفر للمنهج المقرر اهداف عامة وسلوكية محددة ؟ وهل يغلب عليها (في حالة توفرها) الناحية الادراكية / الشعورية /الحركية /الاجتماعية ؟ اذا لم يكن للمنهج اهداف عامة / سلوكية ، قم بتحديد ما يلزم منها في ضوء الانواع المتوفرة في هذا الفصل .

□ ما هي أنواع المعرفة الاكاديمية السائدة في المنهج ـ ادراكية ؟ شعورية / قيمية؟ كيفية / تنفيذية ؟ حقائق جزئية ؟ مبادىء ومفاهيم ؟ . . حددها بعناية موضحاً رأيك في مدى ملاءمتها لحاجات التلاميذ ومتطلبات نموهم ولأهداف التربية في المرحلة الراهنة التي يعيشها المجتمع العربي .

□ هل تمّ تنظيم المعرفة المنهجية في رأيك حسب اجراء محدد ؟ ما هو ؟ وهل يناسب ذلك نفسيا وتربويا وعمليا حاجات المتعلمين ومتطلبات التربية العربية المدرسية ؟ ما هي الاجراءات البديلة التي تقترحها في حالة كون التنظيم المعرفي للمنهج غير مناسب .

□ هل يتوفر في المنهج انشطة تعلم ؟ وهل هذه الانشطة في حالة توفرها متنوعة ؟ ومناسبة للمعرفة والاهداف المنهجية ؟ ما هي الاجراءات الرئيسية التي أُتبعت في تنظيم هذه الأنشطة ؟

□ قم ـ في حالة عدم توفر الأنشطة المنهجية المناسبة ـ باختيار وتطوير عدد كاف ومتنوع منها ملائم لطبيعة الأهداف والمعرفة التي يجسدها المنهج ، ثم نظّمها

مستعملاً في ذلك واحداً أو أكثر من الاجراءات التي أوردها الفصل بالخصوص .

☐ هل تتوفر وسائل وأنشطة تقييمية لتعلم التلاميذ ؟ هل تتفق هذه الوسائل والانشطة مع طبيعة الأهداف والمعرفة والأنشطة المنهجية وما تُمليه من متطلبات سلوكية ؟

☐ اعمد في حالة عدم توفر وسائل وأنشطة تقييمية لتعلم التلاميذ إلى تطوير ما يناسب كما ونوعاوكيفا لمتطلبات الأهداف والمعرفة وأنشطة التعلم المنهجية .

الفصل الثاني عشر

صناعة المنهج
مبادؤها وعملياتها

أ . المقدمة

ب . أهمية الاصول والنماذج التنظيرية لحقل المنهج وصناعته

جـ . تصميم/ تخطيط المنهج ـ مبادؤه ومجالاته

١ نماذج تصميم المنهج

- التصميم المتمركز حول المادة الدراسية
- التصميم المتمركز حول المجتمع
- التصميم المتمركز حول الطفل
- التصميم المتمركز حول الكفايات
- تصميم المادة المبرمجة
- التصميم المحوري

٢ . مجالات وظيفية لتصميم المنهج

٣ . مبادىء ارشادية عامة لتصميم المنهج

د ـ تطوير المنهج ـ مبادؤه ومجالاته

١ . نماذج لتطوير المنهج

- ☐ نموذج تايلر
- ☐ نموذج طابا
- ☐ نموذج نيقولز
- ☐ نموذج ويلر
- ☐ نموذج كمب

٢ . مجالات وظيفية لتطوير المنهج

٣ . مبادىء ارشادية عامة لتطوير المنهج

هـ . تنفيذ المنهج وتقييمه .

و . تضمينات وظيفية للتخصص في حقل المنهج

ز . الخلاصة

ح . أنشطة تطبيقية

الفصل الثاني عشر

صناعة المنهج
مبادؤها وعملياتها

أ ـ المقدمة :

المنهج كما عرفناه في مناسبات سابقة هو مجموع المعارف والخبرات الموجّهة التي يتبناها المربون لناشئة المجتمع كغايات يجب تحقيقها لصالح نموهم ونجاحهم الشخصي والاجتماعي ، من خلال تعليم هادف منظّم بتخطيط المدرسة وتحت إشرافها .

ويحدّد هوية المنهج وما يحتويه من معارف وخبرات عوامل أطلقنا عليها خلال الكتاب بالاصول المنهجية الفلسفية والتاريخية والثقافية والمعرفية والنفسية . وفي هذا الفصل ، سنلخص مظاهر الدور الذي تقوم به هذه الأصول في حقل المنهج ومجالات صناعته المتنوعة .

والمنهج الدراسي الذي نعهده في تربيتنا المدرسية لا يتم كما يتصور البعض بين عشية وضحاها أو كنتيجة لخطوات محدودة بسيطة ، بل في الواقع (في الحالات العلمية والتربوية الواعية) من خلال عمليات متعددة ومتداخلة نسمّيها في علم المنهج على التوالي بالتصميم أو التخطيط والتطوير والتنفيذ والتقييم والتحسين أو التنقيح . حيث سنقوم في الفصل الحالي بتوضيح موجز لطبيعة هذه العمليات وما تشمله من مسؤوليات أو مهام تطبيقية متخصّصة في مجال صناعة المنهج .

ب . أهمية الأصول والنماذج التنظيرية لحقل المنهج وصناعته :

تتلخص أهمية الأصول الفلسفية والتاريخية والثقافية والمعرفية والنفسية ، والنماذج التنظيرية في كونها عوامل عضوية تصنع وتقرّر مع عدد من المبادىء والمفاهيم الاخرى شخصية المنهج كمفهوم تربوي وحقل تطبيقي متخصص . فهي أساسية له كما هو الأمر مع القواعد للبناء ، ومع القلب للانسان ، حيث لا يمكن بأي حال أن يوجد الاّ بوجودها .

فأهداف المنهج تجسّد آمال المجتمع وتصوّراته (فلسفته) للانسان المطلوب ، كما تستجيب للمتطلبات والظروف التاريخية التي يعيشها . أما المعلومات وأنشطة التعلم والتقييم المنهجي فهي تعبيرات ثقافية تعارف المجتمع تقليديا على أهميتها ، وتبناها نتيجة ذلك ومارسها في حياته اليومية الفكرية والاجتماعية والعملية .

وعندما أراد المجتمع تعليم هذه التعبيرات الثقافية لصغاره ، التفت إلى علم النفس ومبادئه لتساعده في تنظيمها وصياغتها في قالب أو بناء قابل للتعلم تربويا ونفسيا نسمّيه بالمنهج . بمعنى ، أن المنهج بأهدافه ومعلوماته وأنشطة تعلّمه وتقييمه نَبَع مباشرة من الاصول الخمسة أعلاه وتقرّر قَطْعاً بواسطتها . هناك دور هام آخر تقوم به الأصول والنماذج التنظيرية ، ويرتبط بسابقة ـ منابع المنهج ومقررات وجوده وشخصيته ـ وهو كون دراسة هذه الاصول والنماذج التنظيرية تشكل خطوة أولى أساسية من خطوات صناعة المنهج نفسه . فلا يمكن لاي مرب من تطوير منهج دراسي الاّ بعد معرفته التامة للفلسفة التربوية التي يتميز بها المجتمع وما تفرضه هذه من مواصفات للانسان الذي ستنتجه العملية التربوية المدرسية ، ومن ثم التعرف على الحوادث التاريخية التي يعيشها المجتمع وما توجبه هذه ـ بالتنسيق مع معطيات الفلسفة التربوية ـ من نوع الانسان المطلوب في مرحلة محدّدة من تاريخه .

بعد اتخاذ قرارات جليّة بخصوص نوع الانسان الذي يحتاجه المجتمع ،

أي بعد تحديد الأهداف التربوية للمنهج ، يرجع المختصون عادة إلى ثقافة المجتمع ومعارفه للاختيار منها ما يساعد على تحقيق هذه الاهداف وترجمتها إلى خصائص وكفايات انسانية مفيدة .

ولبلورة المنهج لصيغته النهائية يعتبر المختصون في هذه المرحلة ناحيتين هامتين : علم النفس والمتعلمين ثم النموذج التنظيري . فمبادىء علم النفس وخصائص المتعلمين توجه التنظيم الداخلي لمحتوى المنهج وصيغ تقديمها للتلاميذ ، أما النموذج التنظيري فيساعد على تحديد هوية المنهج وتنظيم عمليات تنفيذه التربوي (أنظر النماذج التنظيرية في الفصل السادس) .

يمكن توضيح طبيعة الدور الذي تقوم به الأصول والنماذج التنظيرية في مجال المنهج وعمليات صناعته بالرسم التالي (شكل ١٢ ـ ١) :

جـ . تصميم / تخطيط المنهج ـ مبادؤه وعملياته :

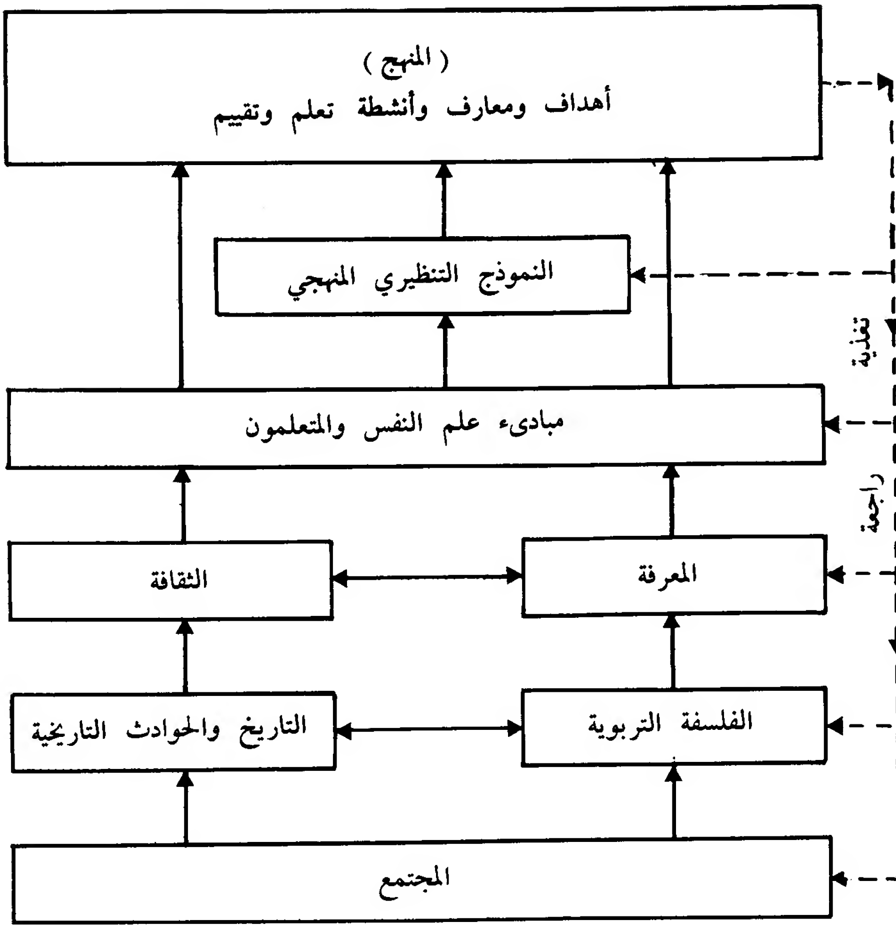
إن تصميم المنهج وتخطيطه هو خطوة تمهيدية يقوم خلالها المختصون بوضع المواصفات والمعايير التطويرية والتنفيذية المختلفة التي تخص مكونات المنهج المقترح ، وتوضيح العلاقات التي تربط بينها . ولهذا يطلق البعض على هذه العملية بتنظيم المنهج ، لما يقوم به التصميم عادة من ترتيب العناصر المنهجية وتنسيقها معا واظهار علاقاتها .

ويفضّل جماعة آخرون الاشارة إلى تصميم المنهج بالتخطيط وذلك لأسباب رئيسية منها :

- إن كلاًّ من التصميم والتخطيط ينتهيان (أو يهدفان) بوضع خطة تنفيذية لمهمة محدّدة هي في حالتنا الحاضرة : المنهج .

- إن كلا من التصميم والتخطيط يمثلان خطوة تنبؤية لعمل سيحدث في المستقبل .

- إن التخطيط أكثر شمولاً وعملية من التصميم ، وأكثر قدرة على



شكل ١٢ - ١ :
رسم توضيحي لأهمية الأصول والنماذج التنظيرية لحقل المنهج وعمليات صناعته

استيعاب كافة العمليات التي تستلزمها صناعة المنهج[١]. ومهما يكن من أمر معنى التصميم ، فإننا سنعرض بخصوصه في هذه العجاله ما يلي : نماذج تصميم المنهج ، ومجالاته العامة ثم مبادىء إرشادية عامة لانجازه .

١ . نماذج تصميم المنهج :

إن النماذج التصميمية التي يتم بها تنظيم المنهج هي متنوعة حسب التركيز

الذي يجسده كل منها . فإذا كان التركيز منصباً على المادة الدراسية ، عندئذ يعرف التصميم بها . وبالمثل إذا كان التركيز يدور حول أنشطة أو خبرات للتلاميذ أو حاجات اجتماعية أو متطلب عام أساسي ، حيث يشار للتصميم في كل حالة من هذه حسب طبيعة التركيز الذي يجسده .

وعلى العموم ، لقد أطلقنا على نماذج التصميم في القسم الثاني بأنواع المنهج ، حيث عرضنا آنذاك نبذات توضيحية تخص كلا منها . وقد كانت أهم النماذج التصميمية التي تمت معالجتها آنذاك كما يلي* :

□ التصميم المتمركز حول المادة الدراسية ويشمل على الأنواع التالية :

- تصميم المواضيع المنفصلة
- تصميم الحقول المعرفية المنفصلة
- تصميم المواضيع أو الحقول المتصلة (المترابطة)
- تصميم الحقول العامة أو المندمجة .

□ التصميم المتمركز حول المجتمع :

- تصميم المجالات الحياتية
- تصميم المشكلات الاجتماعية
- تصميم الانشطة الاجتماعية
- تصميم الاعمال أو الوظائف الحياتية
- تصميم الادوار الثقافية

□ التصميم المتمركز حول الطفل

□ تصميم النشاط / الخبرة

- تصميم الحاجات والاهتمامات .

□ التصميم المتمركز حول الكفايات

---

* ارجع لتوضيحات النماذج التصميمية للقسم السابق ـ أنواع المنهج .

- تصميم الكفايات الوظيفية أو المهنية
- تصميم المهارات العملية
- تصميم الأهداف السلوكية

□ تصميم المادة المبرمجة
- تصميم البرمجة الأفقية
- تصميم البرمجة المنشعبة
- تصميم برمجة الماثتيك

□ التصميم المحوري .
- التصميم المحوري القائم على الموضيع المنفصلة
- التصميم المحوري القائم على المواضيع المندمجة أو الحقول العامة الموسعة .
- التصميم المحوري القائم على المواضيع/ الحقول المتصلة .
- التصميم المحوري القائم على الأدوار الثقافية .
- التصميم المحوري القائم على الوظائف أو المهام الاجتماعية .
التصميم المحوري القائم على المشاكل الاجتماعية .
- التصميم المحوري القائم على المجالات الحياتية .
- التصميم المحوري القائم على الحاجات الفردية للتلاميذ .
- التصميم المحوري القائم على النشاط/ الخبرة .
- التصميم المحوري القائم على الاتصال الانساني .
- التصميم المحوري القائم على المعارف العامة .

٢ . مجالات وظيفية لتصميم المنهج

تتلخص المسؤوليات العامة لعملية تصميم المنهج فيما يلي[٢] :

□ تحديد العناصر التي سيحتويها المنهج (نوع الاهداف والمعارف والأنشطة والتقييم) .

□ تحديد العلاقات التي تربط بين العناصر المنهجية أعلاه .

□ اقتراح المبادىء والمعايير والاجراءات التنظيمية للعناصر المنهجية ليُصنعَ منها المنهج المطلوب .

□ اقتراح المتطلبات الادارية من اجراءات وظروف لتنفيذ المنهج وتقييمه وتحسينه .

٣ . مبادىء ارشادية عامة لتصميم المنهج :

إن أهم المبادىء الارشادية التي يمكن مراعاتها عند تصميم المنهج هي كما يلي :

□ يجب أن يكون التصميم مرنا بحيث يستجيب لاهتمامات وحاجات المتعلمين ومتطلبات اعدادهم كمواطنين صالحين في المجتمع .

□ يجب أن يكون التصميم شاملا بحيث يستوعب (ويقترح) كافة الخبرات الادراكية والعاطفية والاجتماعية والحركية التي قد يتطلبها نمو التلاميذ ومن الممكن أن ترعاها المدرسة .

□ يجب أن يؤكد التصميم ما يشغل الحياة الاجتماعية من حوادث ومشاكل هامة .

□ يجب أن يسمح التصميم بمشاركة فعالة نشطة للتلاميذ في مجالات تطوير المنهج وتنفيذه وتقييمه وتحسين ممارساته .

□ يجب أن يشجع التصميم استعمال البيئة المحلية والاستفادة منها عند تطوير المنهج وتنفيذه وتحسينه(٣) .

□ يجب أن يبين التصميم نوع ومواصفات العناصر (الأهداف والمعارف وأنشطة التعلم والتقييم) التي سيحتويها المنهج .

□ يجب أن يحدّد التصميم نوع العلاقات التي يجب أن تتوفر بين العناصر المنهجية المختلفة .

□ يجب أن يقترح التصميم مبادىء ومعايير واضحة ومحدّدة ، خاصة بكل خطوة أو عملية يستلزمها تطوير المنهج وتنفيذه وتقييمه وتحسينه .

د . تطوير المنهج : مبادؤه ومجالاته

يقصد بتطوير المنهج ترجمة معطيات ومقترحات التصميم المنهجي (الفقرة السابقة) إلى وثيقة أو خطة دراسية تشمل على الاهداف والمعارف وأنشطة التعلم والتقييم . نطلق على هذه الخطة أو الوثيقة عادة بالمنهج الدراسي .

ويشير بعض المربين(٤) لعملية التطوير ببناء أو صناعة المنهج Curriculum Construction or Making، وذلك لتشابه الوظائف والمسؤوليات التي تقوم بها هذه العمليات بوجه عام .

وفي هذه الفقرة ، سنوضح مفهوم تطوير المنهج من خلال عرضنا الموجز لما يلي :

١ . نماذج لتطوير المنهج :

هناك عدد من النماذج الاجرائية المقترحة لتطوير المنهج نثبت منها الامثلة التالية :

□ نموذج تايلر لتطوير المنهج ويتكوّن من الخطوات التالية(٥) :

- تحديد غايات وأهداف المنهج .
- اختيار خبرات التعلم .
- تنظيم خبرات التعلم .
- تحديد وتطوير الأنشطة المناسبة لتقييم خبرات التعلم .

□ نموذج طابا لتطوير المنهج :

لقد اقترحت هيلدا طابا (٦) لتطوير المنهج الخطوات المتتابعة التالية :

- تحليل حاجات المتعلمين
- تطوير اهداف التعلم

- اختيار المحتوى (المعارف) المناسب
- تنظيم المحتوى
- اختيار خبرات التعلم
- تنظيم خبرات التعلم
- تحديد خبرات التعلم التي يراد تقييمها مع تحديد الوسائل والانشطة المؤدية لذلك .

□ نموذج نيقولز لتطوير المنهج

لقد فصل نيقولز Nicholls في كتاب سماه : تطوير المنهج ، العمليات التطويرية بما يلي [٧] :

- تحليل الموقف المنهجي المشتمل على عوامل مثل : المعلم والتلاميذ وخلفياتهم والبيئة المدرسية وما تتصف به من أحكام وتقاليد وتسهيلات وتجهيزات وعاملين .
- اختيار الاهداف المنهجية
- اختيار وتنظيم المحتوى
- اختيار وتنظيم خبرات (استراتجيات) التعلم والتعليم
- اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقييم .

□ نموذج ويلر لتطوير المنهج :

يتمثل نموذج ويلر Wheeler الخاص بتطوير المنهج في الخطوات التالية [٨] .

- تحديد غايات وأهداف المنهج
- اختيار خبرات التعلم
- اختيار المحتوى المنهجي
- تنظيم ودمج المحتوى وخبرات التعلم
- اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقييم .

□ نموذج كمب لتطوير المنهج :

تتلخص الخطوات التطويرية للمنهج حسب كمب Kemp بما يلي (٩) :

- تحديد المواضيع والاغراض العامة للمنهج
- تحديد خصائص التلاميذ
- اختيار وتطوير اهداف التعلم
- اختيار وتنظيم المحتوى
- اختيار وتطوير انشطة التعلم والتعليم ومصادره ، وتحديد الخدمات المساعدة من عاملين ومواد وتسهيلات وتجهيزات تربوية .
- اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقييم ، سواء كانت هذه قبل تدريس المنهج او بعده .

٢ ـ مجالات وظيفية لتطوير المنهج :

تشتمل عملية تطوير المنهج بشكل عام على المجالات التالية(١٠) :

□ تنظيم اللجان المنهجية اللازمة لأعمال التطوير
□ اختيار الغايات والأهداف المنهجية .
□ تحديد المحتوى المنهجي وخبرات التعلم ومعينات التدريس المناسبة
□ اختيار افضل الطرق للتدريس
□ اختيار اجراءات التقييم المناسبة
□ تجريب المنهج ميدانيا في بعض المدارس المختارة ثم تقييم صلاحيته العامة وادخال التحسينات الضرورية عليه .
□ تطوير كتب المرشد والعمل المناسبة للمنهج .

٣ ـ مبادىء ارشادية عامة لتطوير المنهج :

يراعى عند تطوير المنهج المبادىء الارشادية العامة التالية :

□ ان يمتلك مطوروا المنهج خبرات ومؤهلات كافية في الحقل التخصصي للمنهج .

□ان توجه عمليات التطوير لتجسيد الحاجات او الاهداف التي يسعى المنهج الى تحقيقها .

□ ان يكون المنهج الناتج من عمليات التطوير ممكن التنفيذ عمليا .

□ان يتميز المنهج بالتوازن الكمي والنوعي والكيفي بين عناصره العامة (الاهداف والمعارف وانشطة التعلم والتقييم) وبين المكونات الفرعية الخاصة بكل واحد من هذه العناصر .

□ ان يكون المنهج صالحاً عصرياً منسجماً من حيث المعرفة والخبرات مع التيارات العلمية الجارية ونتائج الأبحاث المتخصصة في الحقل الذي ينتمي اليه المنهج .

□ ان يستجيب المنهج الناتج من عمليات التطوير لحاجات التلاميذ وميولهم واهتماماتهم ، وللمجريات العامة للحياة الاجتماعية .

□ ان تتوفر (وتضمن) قناعة تربوية وعملية خاصة بالمنهج الذي يجري تطويره من قبل المعلمين والاداريين والعاملين الذين سيتبنون تنفيذه فيما بعد (١١) .

□ ان تراعى في عمليات التطوير كافة المبادىء والمعايير والاجراءات التنظيمية التي اقترحها المختصون عند تصميمهم للمنهج نفسه .

هـ - تنفيذ المنهج وتقييمه

تختص عملية التنفيذ بدرجة رئيسية بتطبيق المنهج الذي تم تطويره في المدارس المحددة له . ويتم التنفيذ السليم للمنهج من خلال الخطوات التالية :

١ - تحضير المعلمين والاداريين والعاملين لعمليات التنفيذ بواسطة الحلقات الدراسية والتدريبية القصيرة .

٢ - تحضير التلاميذ الذين سيتعلمون المنهج بعقد ندوات عامة لتوعيتهم

بأهداف المنهج وطبيعته ونتائجه عليهم (اهميته لهم) .

٣ ـ تحضير البيئة المدرسية من تسهيلات وتجهيزات واحكام ادارية وجداول خاصة بعمليات التنفيذ .

٤ ـ تحضير المواد والمصادر والخدمات المنهجية المساعدة كالمصادر والوسائل التعليمية ومراكز التعلم والالات والنفقات المالية لأعمال التنفيذ .

٥ ـ تطبيق المنهج ومتابعة عملياته بالتوجيه والتقييم والتنقيح .

ويتم تقييم فعالية المنهج من خلال عدد من الاجراءات والوسائل نعطي منها الامثلة التالية :

١ ـ تقييم مرحلي جزئي يتعرف المختصون به على مدى فعالية عناصر محددة من المنهج اثناء عمليات تنفيذها ، كما هو الحال في اهداف المنهج او معارفه او أنشطة تعلمه .

٢ ـ تقييم كلي نهائي يتعرف المختصون به على مدى فعالية المنهج بوجه عام في احداث او تحقيق الغايات التربوية المنشودة .

وسواء كان التقييم المنهجي مرحلي جزئي Normative او كلي نهائي Summative، فان نتائجه تؤثر في كل مرة على العناصر المنهجية بالتعديل والاضافة او الحذف (انظر شكل ١١ ـ ٢ من الفصل الحادي عشر) .

ومن المؤشرات او الوسائل التقيمية التي نتعرف بها عادة على صلاحية المنهج ودرجة فعاليته التربوية ما يلي :

١ ـ تحصيل التلاميذ للأهداف المنهجية .
٢ ـ المقابلات الفردية المنظمة وغير المنظمة للتلاميذ والمعلمين والعاملين .
٣ ـ مدى غياب التلاميذ او درجة حضورهم لتعلم المنهج
٤ ـ ميول التلاميذ وتعليقاتهم وسلوكهم حول المنهج
٥ ـ ميول المعلمين وتعليقاتهم وسلوكهم حول المنهج

٦ ـ ميول المعلمين الاخرين داخل المدرسة وخارجها وتعليقاتهم حول المنهج

٧ ـ ميول الاداريين والعاملين بالمدرسة وتعليقاتهم حول المنهج

٨ ـ ميول أولياء الامور والمهتّمين من المجتمع وتعليقاتهم حول المنهج

٩ ـ مدى موافقة الظروف والعوامل المدرسية من عاملين وجداول وتسهيلات وآلات وتجهيزات وميزانية لمتطلبات المنهج التربوية والادارية .

١٠ ـ مدى تحقيق المنهج للاهداف الوطنية العامة للمجتمع .

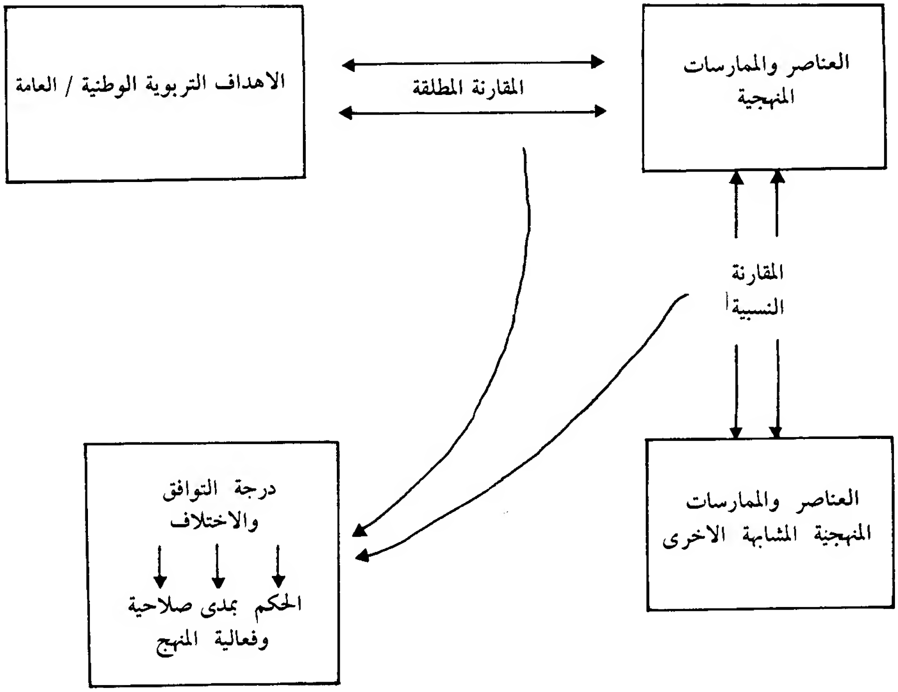
١١ ـ مقارنة العناصر والممارسات المنهجية بمثيلات لها لمناهج تربوية مشابهة وهذا ما نطلق عليه بالمقارنة النسبية . ثم مقارنة الممارسات والنتائج التحصيلية المنهجية بالاهداف التربوية او الوطنية العامة المقترحة له ، وهذا النوع نسميه بالمقارنة المطلقة . تظهر عملية التقييم المنهجي في هذه الحالة بالرسم التالي (١٢) (شكل ١٢ ـ ٢) :

و ـ تضمينات وظيفية للتخصص في حقل المنهج :

لقد أدى نزوع الحياة الانسانية عموماً للتقنية والانتظام والتصنيع ، وظهور المنهج حديثا كحقل وعلم تطبيقي جديد كما هي الحال مع العلوم التربوية والتطبيقية الاخرى الى جعل دراسته في الكليات التربوية مهمة متخصصة تؤدي بالافراد عادة للوظائف العملية التالية :

١ ـ مختص المنهج Curriculum Specialist يحمل هذا الفرد في الغالب درجة الماجستير في المناهج ، ويميل تخصصه الى العمومية بحيث يغطي بايجاز كافة المبادىء والمفاهيم التي تنتمي لحقل المنهج من أصول وأنواع ومكونات ونظريات وتصميم وتطوير وتنفيذ وتقييم .

يعمل هذا المختص في مدرسة (او اكثر) ، أو في ادارة تربوية كمشرف مقيم يوجه أعمال تنفيذ المناهج الدراسية ويتابعها موضحا كلما لزم ما يصعب أو يغمض منها على المعلمين ومقترحا من الوسائل والانشطة والمعارف ما يساعدهم على تنفيذها ورفع إنتاجيّتها التربوية لدى التلاميذ . ولهذا يطلق عليه في بعض



شكل ١٢ - ٢ :

رسم توضيحي للمقارنة التقييمية المطلقة والنسبية لقياس مدى صلاحية المنهج وفعاليته .

الأحيان بمشرف او موجة المناهج Curriculum Supervisor or Director ، وهذا في رأينا أدق واقرب للواقع العملي وطبيعة المسؤوليات الوظيفية التي يقوم بها مختص المنهج في حالتنا الحاضرة .

٢ - مختصوا التصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم : ان مصطلح مختص المنهج هو بحد ذاته عام مرن يستوعب في طياته مفاهيم واختصاصات تتعلق بالتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم وغيرها من المجالات المنهجية المعروفة الآن ، حيث تؤدي دراسة هذه المجالات والتخصص الدقيق فيها الى ممتهنين منهجيين مميزين يعرف الواحد منهم بمصمم المنهج Curriculum Designer ومخطط المنهج Curriclum Planner ومطور المنهج Curriculum Developer

ومنفذ المنهج Curriculum Implementor ومقيم المنهج Curriculum Evaluator .

ومع امكانية كون الدرجة العلمية لهؤلاء هي الماجستير الا انهم في الغالب يحملون درجات اعلى من ذلك يطلق عليها مثلا درجة المختص التربوي في تصميم المناهج Educational Specialist Degree in Curriculum Design .

(ان هذه الدرجة أعلى من الماجستير وأدنى من الدكتوراه) او دكتوراة فلسفة او تربية في المناهج والتدريس مع التخصص الدقيق في التصميم أو التطوير او غير ذلك .

ومهما اختلفت التسميات والدرجات العلمية لمختصي المنهج ، فانه يتوفر في الحقل المنهجي الآن الفئات التالية :

١ ـ مختص ـ مشرف أو موجه المنهج
٢ ـ مختص التصميم/ التخطيط
٣ ـ مختص التطوير
٤ ـ مختص التنفيذ/ التقييم
٥ ـ مختص ـ مستشار المناهج Curriculum Consultant لدور النشر التجارية والرسمية .

ز ـ الخلاصة :

لقد ركز الفصل الحالي بدرجة رئيسية على عرض المبادىء والعمليات العامة التي تخص صناعة المنهج في مجالات التصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم ، حيث عالج نواح مثل : النماذج المتخصصة والمجالات العملية والمبادىء الارشادية المتبعة في كل منها .

وكان من اهم النماذج التصميمية ستة هي : التصاميم المتمركزة حول المادة الدراسية . والمجتمع والطفل والكفايات والمادة المبرمجة والمادة المحورية .

اما النماذج الخاصة بتطوير المنهج فقد عرض الفصل خمسة امثلة هي : نماذج رالف تايلر وهيلدا طابا ونيقولز ووبلر ثم كمب .

هذا ، وقد لخص الفصل لكل مجال من صناعة المنهج اعلاه أهم العمليات والمبادىء الارشادية التي يمكن الرجوع لتفاصيلها في الفصل .

وبينما استهل الفصل مادته بتوضيح أهمية الاصول والنماذج التنظيرية لحقل المنهج وصناعته ، مؤكدا بهذا الصدد العلاقات العضوية والمنطقية التي تربط فيما بينها ، فقد اختتمها بالتضمينات الوظيفية التي تنتج من التخصص في حقل المنهج مثل :

١ ـ وظيفة مختص ـ مشرف او موجه المنهج

٢ ـ وظيفة مختص التصميم/ التخطيط ، والتطوير والتنفيذ/التقييم

٣ ـ وظيفة مختص ـ مستشار المناهج ، السائدة غالبا في دور النشر التجارية والرسمية .

ح ـ أنشطة تطبيقية :

١ ـ عرف كتابيا في ثلاثة أسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ لكل مما يلي :

المنهج ، الاصول المنهجية ، النماذج التنظيرية ، تصميم المنهج ، تطوير المنهج ، تنفيذ المنهج ، تقييم المنهج ، مختص المنهج .

٢ ـ عدد بصحة لا تقل عن ٩٠٪ نماذج التصميم السائدة في حقل المنهج

٣ ـ يختص تصميم المنهج بمجالات عملية عامة ،أذكرها كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٤ ـ يختص تطوير المنهج بمجالات عملية عامة ، اذكرها كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٥ ـ لخص كتابياً بصحة لا تقل عن ٩٥٪ العمليات التي تجسدها ثلاثة نماذج على الاقل من الخمسة التي عرضها الفصل لتطوير المنهج .

٦ - لخص كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠٪ المبادىء الارشادية الخاصة بتصميم المنهج .

٨ - يتم تنفيذ المنهج ميدانيا في المدارس بخطوات تطبيقية محددة ، اكتبها بصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٩ - لخص كتابيا في صفحتين على الاكثر ومستعينا بالرسم كلما لزم انواع ووسائل التقييم المنهجي مع تضميناتها العامة للمنهج (يجب ان لا تقل صحة الاجابة عن ٩٠٪) .

١٠ - يؤدي التخصص في حقل المنهج الى انواع ومسؤوليات وظيفية مميزة في التربية ، اوجزها كتابيا بصحة لا تقل عن ٨٠٪ .

الفصل الثالث عشر

التربية المنهجية في المستقبل
خصائصها ومكوناتها المحتملة

- □ أنشطة وخبرات التعلم
- □ أنشطة التعليم
- □ تقييم التعلّم

٣ ـ دور التلاميذ في التربية المنهجية في المستقبل

٤ ـ دور المعلم في التربية المنهجية في المستقبل

٥ ـ دور المجتمع المحلّي في التربية المنهجية في المستقبل

٦ ـ المدرسة ـ دورها وخصائصها في التربية المنهجية في المستقبل

و ـ اساليب واتجاهات محتملة للتربية المنهجية في المستقبل

ز ـ الخلاصة

ح ـ أنشطة تطبيقية

الفصل الثالث عشر

التربية المنهجية في المستقبل
خصائصها ومكوناتها المحتملة

أ ـ المقدمة :

إن المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية العامة والخاصة التي تسود حياتنا اليومية ، وان الحروب وأساليب الغزو الحديثة والتسلط على مقدرات الأفراد والشعوب ، وممارسات القهر لإراداتهم وحرياتهم وحقوقهم الأساسية التي يَنْغَصُ بها عالمنا الأرضي ، وأن ما نخبره في الحياة الاجتماعية والتربوية من تواكل وتناقض وتلوّن ومصلحيّة ، ومسخ فاضح للقيم العامة السويّة . . . . تشير كلها وغيرها الكثير الذي نلاحظه في حياتنا بوجه عام للفشل الواضح الذي تعاني منه التربية المنهجيّة في أداء رسالتها الانسانية المرسومة .

وترجع إحدى الأسباب في رأينا لهذا القصور إلى بُعد التربية المنهجية عموماً عن الواقع ، وعجزها في نفس الوقت عن تنبؤ ما سيطرأ عليه في المستقبل من تغيّرات واضافات، وما سيتصف به من خصائص وعوامل ، ومن ثمّ تخطيط إستراتيجيات (تربوية) للتفاعل معه والاستجابة له .

إن الأساليب الشخصية وغير العلمية التي تُبنى بواسطتها المناهج الدراسية ، والتي تُقترح بها بعدئذ للاستعمال ، يجعلها في الغـالب غير مؤهلة لأداء رسالتها المنشودة ، وعرضة لمواجهة عوامل بيئية لم تكن في الحسبان ،

وتلاميذ يختلفون بخصائصهم وحاجاتهم عن أولئك الذين طوّرت على أساسهم هذه المناهج . ومن هنا تحدث الهوة غير المرجـوة بين التربية المنهجية والواقع ، فنسمع المتعلمين أحياناً يقولون : « هناك أشياء كثيرة موجودة في الحياة لم نتعلّمها في الكتب »، « إن ما نتعلّمه من الكتب هو علم ميّت لا يسمن ولا يغني من جوع »، « لماذا أُنفق حياتي في تعلّم أشياء لا تنفعني في المستقبل ؟» . . .

والمستقبل The Future هو تلك المرحلة من حياة الفرد التي لم يخبرها بعد ويعتريه عادة فضول عارم لكشف غوامضها وتنبؤ مجرياتها ، مع شعوره ببعض الخوف من المجهول الذي قد يحدث خلالها . وهو أيضاً إحدى الدورات الزمنية الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل) التي نعيشها في حياتنا الدنيوية ، كما أنه الدورة الزمنية الوحيدة التي لا زلنا نجهل تماماً معالمها لإرتباطها المباشر بالحياة الآخرة .

والنظرة للمستقبل المحسوس (الدنيوي) وغير المحسوس(الأخروي) تُوجّه في الواقع أهدافنا وسلوكنا الشخصية الحياتية . فالطفل منذ سنينه الأولى يبدأ بتشريع مستقبله عن طريق اقتراح تصوّرات مقبلة لما سيكون عليه من منزلة . أو سيتّخذه من مهنة أو سيمتلكه من أشياء وصفات .

وبالرغم من أن هذه التصوّرات تتعرض لكثير من التقلبات والتغيّرات خلال المراحل الأولى من حياة الناشىء ، إلا أنها تشكّل أثناء طفولته المتأخرة وحياته اليافعة أساساً موجهاً لسلوكه العام لتحصيل ما يتمناه في نفسه مستقبلاً .

ويبدأ النـاشىء عادة بالكفاح لتحقيق ذاته المقبلة ، آملاً عن طريق التربية المنهجية الوصول لما يتمناه ، ولكن الذي يحدث في كثير من الأحيان هو خبرته لعجز هذه التربية عن الاستجابة لكل أو بعض ما يحتاج ، فتعتريه خيبة الأمل ويتسرّب منها متخلياً عن بعض آماله ، ومُتبنّياً بدائل تربوية مباشرة أو غير مباشرة / خفيَّة ، بعضها صالح مفيد والآخر سلبي مدمّر ، مؤدياً به كل هذا لشخصية غير متكاملة ، عرضة للخطأ وللتسامح في إرتكابه بوجه عام .

ونحن بهذا لا نحمّل التربية المنهجية مسؤولية كل هذه السلبيات التي تعمّ حياتنا العامة والخاصة بحدٍ سواء ، بل نُدرك بأن هناك العديد من العوامل المحليـة والعالمية التي تضافرت معاً بقصد أو بدونه لتنتج ما نحن عليه من فوضى وما نعانيه من تأخر . ومع هذا كله ، نأخذ على التربية المنهجية عجزها عن مواجهة الواقع وعدم فعّاليتها كعامل رسمي منظم مضاد في إضعاف هذه التحدّيات وإبطال مفعولها وتصحيح نتائجها السلبية ، ليس فقط عن طريق دراسة الواقع الذي نعيشه آنياً ، بل بالتأمل الجاد في معطيات وعوامل المستقبل المحتملة والاستجابة المستمرة البناءة لمتطلباتها .

وفي الفقرات التالية من هذا الفصل ، سنتناول موضوع التربية المنهجية في المستقبل ، وما يجب أن تتصف به من خصائص ومكونات لتكون قادرة على تحمّل مسؤولياتها الحاضرة والمقبلة معاً وعلى النجاح الفعّال في أدائها .

ب ـ أسباب تدعو لتغيير نمط التربية المنهجيّة الحالية :

تقوم التربية المنهجية الحالية على استعمال جداول يومية وشهرية ثابتة في شكلها ومحتواها ، تدوم في معظمها لتسعة أشهر فيما يُعرف بالسنة الاكاديمية او الدراسية . وتستخدم كذلك مناهج جامدة أحياناً ، بعيدة عن رغبات وحاجات التلاميذ الواقعية المباشرة ، أو عمّا يجري في الحياة العامة من حوادث وتحوّلات متنوعة متواصلة ايجابية او سلبية بحد سواء .

أما اجرائياً اداريا ، فيتم تنفيذ التربية المنهجية بسلسلة رتيبة من الاجراءات والاساليب المباشرة في لغتها ، والاملائية في انجازها كالاجراس وطابور الصباح والفترات اليومية والقيام والجلوس للتلاميذ (والمعلمين) عند سؤالهم أو مخاطبتهم من أحد ، والإفادات (التقارير) الرسمية والمكتوبة عند الدخول والخروج والاستئذان لقضاء حاجة ملحّة خارج المدرسة أو داخلها . . . إلى غير ذلك من أساليب قد لا تتلاءم مع مجريات وطبيعة العصر ، وقد لا تتوافق مع ما يتصف به التلاميذ في أيامنا الحاضرة من خصائص نفسية ، وما

يعتادون عليه من أساليب تنشئة ومعاملة أسرية ، وما يشوب حياتهم خارج المدرسة من مشاكل وملهيات شخصية ومادية واجتماعية وسياسية وقومية وعلمية ، أو يشغلهم من تطورات مفاجئة في هذه المجالات .

ومهما يكن ، فإننا نستطيع تلخيص الأسباب الداعية لتغيير نمط التربية المنهجية الجارية في القائمة التالية :

١ ـ أن كل متعلم انسان فَذٌّ في خصائصه وحاجاته وآماله ، وعليه يجب أن تتحول التربية المنهجية الحالية من صيغها الجماعية إلى الفردية الشخصية .

٢ ـ أن الظروف العامة المتنوعة التي يعيشها المتعلمون وأسرهم وما تجلبه لهم من مشاغل وملهيات وما تستهلكه منهم من جهد ووقت ، يحتم كل هذا على التربية المنهجية أن تعدل من محتواها التربوي ومن خططها وأساليبها الادارية اليومية ، لتتفق مع ظروف المتعلمين وأسرهم وامكانياتهم الزمنية العامة .

٣ ـ إن ازدياد عدد المتعلمين يوما بعد يوم ، وتقلص الامكانيات المادية القومية وعدم قدرتها احيانا على توفير المواد والأجهزة والتسهيلات والخدمات المساعدة المطلوبة لهذه الاعداد الاضافية ، يحتم على التربية تعديل فترات وكيفيات استخدامها لهذه العوامل التربوية المادية لتوفير مزيد من النفقات التي يمكن استغلالها في سدّ احتياجات اجتماعية وقومية اخرى ملحّة(١) .

٤ ـ ان الانفتاح العالمي في الاتصالات بين المجتمعات الارضية وافرادها ، وما ينتج عن هذا من نقل للعلوم والثقافات والأفكار ، يحتم على التربية المنهجية تغيير محتواها واساليبها لتعمل على تخفيف حدّة نتائج هذا النقل ، وتهيئة الناشئة نفسياً وادراكياً لفهم مادته واستخدام الصالح منها .

٥ ـ إن شمول وتنوّع الاضطرابات واعمال العنف والغزو والصراعات الايديولوجية العالمية في بقاع المعمورة ، يحتم على التربية المنهجية تغيير ما هي عليه من مفاهيم وممارسات لتكون عاملاً مساعداً على حفظ التوازن الدولي وتنمية التفاهم بين الشعوب وتقوية قيم المحبة والسلام بين اعضائها .

٦ - إن التغيّرات المفاجئة المتنوعة التي تعتري حياتنا العامة والخاصة كل يوم ، تدعو التربية المنهجية لتعديل اهدافها والتحول من حشو عقول التلاميذ بالمعارف والمعلومات ، إلى تطوير أساليب تعلّم فردية يستطيعون بها حل مشكلاتهم وفهم الأشياء حولهم واستخدامها الذكي لصالحهم طيلة سنين حياتهم - تطوير الانسان المتعلم طيلة الحياة .

٧ - إن تعدّد الحوادث الجارية وتنوّعها وانعكاس آثارها البالغة النفسية والشخصية والادراكية على الناشئة ، يدعو التربية المنهجية لأن تفتح حدودها ، وأن تخرج من عزلتها التقليدية بين جدران المدرسة وضمن فصولها ، للحياة الاجتماعية المحلية وللاستقصاء والبحث فيها والاستفادة البناءة من الخبرات الميدانية الواقعية لها .

٨ - إن تنوع أمم الأرض وأفرادها وما ينتج عن هذا من إختلاف في قيمهم وأساليب تعاملهم ولغاتهم ، يدعو التربية المنهجية لتعديل أهدافها ومحتواها من حفظ المعلومات والمعارف إلى استخدامها في مناسبات وبكيفيات متعددة ، مع التركيز على مهارات الاتصال اللغوية والتعبيرية الجسمية بمختلف أشكالها وأساليبها .

٩ - إن التحول السريع والمستمر لمظاهر الحياة الانسانية ومتطلباتها ، يدعو التربية المنهجية للتركيز على المفاهيم والمبادىء العامة للمعارف والمعلومات دون حشوها وتفاصيلها ، وعلى المهارات والجوانب العملية التطبيقية دون النظري المجرد منها .

١٠ - إن التقلب القيمي والتناقض السلوكي وحب الذات عن كل ما سواها التي تسود جميعا الحياة الانسانية غير الواعية هذه الأيام ، يحتم على التربية المنهجية أن تتعدى في تركيزها على المهارات العقلية إلى تنمية ورعاية الجوانب

الروحية والعاطفية والانسانية والاجتماعية لشخصيات التلاميذ .

١١ ـ إن تعدد الحوادث والمشاكل اليومية وتنوعها وغموض مسبباتها الحقيقية غالبا ، يدعو التربية المنهجية لتنمية قدرات التلاميذ على اقتراح الحلول والبدائل المتعددة لمعالجة ما يواجههم من صعوبات وتحدّيات وللتغلب البناء عليها[٢] .

١٢ ـ إن التلاعب الدولي بمصائر المجتمعات المحلية ومحاولة القوى العالمية السيطرة على مقدرات هذه المجتمعات بأية وسيلة ، يُحتّم على التربية المنهجية بأن تخرج عن نطاق المعارف الادراكية واساليب التسميع والاستظهار لها إلى تنمية وتعليم التفكير ، والقدرة على الربط والوعي المنطقي لمجريات الأحداث وانتاج الحلول والاستراتيجيات الذكيّة المضادة ، القادرة على صيانة حقوق الأمة والحفاظ على مقدّراتها .

إن ما تتناقله أجهزة الاعلام العالمية هذه الأيام من ابتكار بدائل جديدة ورخيصة للطاقة ، كقصّة اختراع عالم بريطاني لطريقة يستطاع بها تحويل النفايات إلى زيت نقي للوقود[٣] ، وان هناك فائضاً كبيراً في زيت الوقود ، وأنه يجري تطوير طرق لاستغلال الطاقة الشمسية . . . الذرية ، هي جميعاً امثلة للتلاعب الدولي التي يمكن تصنيفها معا « بلعبة النفط النفسية » . ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد ، بل يتردّد على السمع بين الحين والآخر بأنه سيتم الاستيلاء على مصادر النفط عسكريا اذا ألحت الحاجة لذلك ، حيث يدخل مثل هذا ضمن لعبة من نوع آخر يمكن تسميتها هذه المرة « بلعبة النفط العسكرية » .

١٣ ـ إن الاعداد الكبيرة من الشباب العاطل عن العمل والمتسكع في شوارع المدن كل مساء ، ستجد نفسها يوماً ـ تحت وطأة متطلبات الحياة اليومية ونفقاتها المتزايدة الأسرية والشخصية ـ بحاجة للعمل والانتاج ، مما يدعو التربية

المنهجية البدء على الفور بتطوير كفايات مُنتجة لملء الفراغ ـ تطوير الهوايات الفردية لدى التلاميذ ، وتعديها كذلك للتعلم النظري لآخر تطبيقي عملي يتم ميدانياً في المؤسسات المحلية الاجتماعية والاقتصادية والادارية والتربوية . . .

١٤ ـ إن التحوّل النسبي في الادوار التقليدية لأفراد الاسرة من سلطة منفردة للأب في صناعة قرارات ومصير أسرته وتوجيه حياة اعضائها إلى مشاركة فعّالة (وقويّة احياناً) من الأم والأبناء ، في ذلك ، يدعو التربية المنهجية لتعديل اهدافها ومحتواها لتصبح قادرة على تأهيل الناشئة لاستيعاب هذا التحول الاجتماعي وتوجيهه لصالح الأسرة واستقرارها والتفاهم المثمر بين افرادها .

١٥ ـ إن التغلّب التدريجي على مشكلة الأمية وتحوّل أعداد كبيرة من المجتمع كل يوم إلى متعلمين ، وما ينتج عن هذا كله من ازدياد في وعي الفرد لحقوقه وواجباته العامة ، وامكانية ادراكه الواقعي لما يجري في الحياة الاجتماعية والاقتصادية لمجتمعه (مع عدم محاولة القيادات أو الجهات المحلية غالباً تفسيره أو تبريره للعامة)، يدعو التربية المنهجية لتعديل أهدافها ومحتواها لغرض تطوير القدرة على التحليل العلمي والموضوعي للمواقف الحياتية واصدار الاحكام والآراء الناقدة البناءة ، وتنمية قيم اجتماعية هامة كالتسامح وتفهم حقوق الآخرين ومسؤولياتهم واحتياجاتهم الفردية الخاصة .

١٦ ـ إن الابتكارات العلمية المتواصلة والاكتشافات المفاجئة في مجالات الطب والعلوم والتربية والتكنولوجيا والحياة بوجه عام ، تدعو التربية المنهجية لأن تنظر للمستقبل وتحاول تصوّر ما سيسوده من ممارسات وقيم وعوامل وحوادث باختلاف انواعها ، ثم تجسيدها لذلك ما أمكن مع التأكيد على إعداد الناشئة نفسياً وادراكياً لمواجهتها واستيعابها بقليل من التعارض أو التناقض . من أمثلة هذه الابتكارات والاكتشافات العلمية التي تمّت حتى الآن ، والأخرى التي يجري تنبؤها في المستقبل ما يلي(٤) :

□ امثلة لابتكارات علميّة تمّ تنبؤها وتحقيقها :

الرقم	مادة الابتكار	تاريخ التنبؤ	تاريخ التحقيق
١	التصوير	١٧٨٢	١٨٣٨
٢	سحّاب الملابس	١٨٨٣	١٩١٣
٣	ورق السيلوفين (ورق بلاستيكي)	١٩٠٠	١٩١٢
٤	الرادار	١٩٠٤	١٩٣٩
٥	المضادات الحيوية	١٩١٠	١٩٤٠
٦	الطاقة الذرية	١٩١٩	١٩٦٥
٧	ساعة اليد الاوتوماتيكية	١٩٢٣	١٩٣٩
٨	النايلون	١٩٢٧	١٩٣٩
٩	آلة لتنظيم دقات القلب	١٩٢٨	١٩٦٠
١٠	ناقل السرعة الاوتوماتيكي للسيارة	١٩٣٠	١٩٤٦
١١	القهوة الفورية (مثل ماكسويل ونسكافيه)	١٩٣٤	١٩٥٦
١٢	آلة النسخ الآلي (زيروكس)	١٩٣٥	١٩٥٠
١٣	قلم الحد الكروي (الاقلام الجافة عموماً)	١٩٣٨	١٩٤٥
١٤	الشوربة المجففة المحفوظة (مثل ماجي وغيرها)	١٩٤٣	١٩٦٢
١٥	آلة التصوير الفوري (مثل بولارويد)	١٩٤٥	١٩٤٧
١٦	الاسطوانات السمعيّة طويلة المدة	١٩٤٥	١٩٤٨
١٧	المستحضرات المضادة للتعرّق الجسمي	١٩٤٨	١٩٥٥
١٨	صابون الرأس السائل (الشامبو السائل)	١٩٥٠	١٩٥٨
١٩	مسجل الفيديو	١٩٥٠	١٩٥٦
٢٠	سجاير المصفاة (الفيلتر)	١٩٥٣	١٩٥٥

□ امثلة لابتكارات علمية تم تنبؤها في مجال الصحة وتجري دراسات اختبارية عليها :

- مادة تساعد على تطويل مرحلة الشباب Gerovital H3

- دم صناعي يمكن أن يخدم كبديل للدم الطبيعي للانسان Synthetic Blood

- قلب صناعي يسير بالقوة الذرية

- بنكرياس صناعي لمرضى السكر

- سرير للمصابين بالحروق يقوم على استخدام الهواء المضغوط ويسمح لجسم المصاب بالعوم فوقه دون ملامسته له (Hoverbed) -

- علاج كهربائي للألم

- أسبرين كهربائي لأوجاع الرأس

- دواء عادي في متناول عامة الناس لعلاج السرطان .

☐ أمثلة لابتكارات علمية تم تنبؤها في مجال الطاقة وتجري دراسات اختبارية عليها .

- استغلال الطاقة الشمسية في المجالات الحياتية (تم تحقيقها ويجري تعميمها بشكل واسع الآن).

- الهيدروجين السائل كمادة وقود رئيسية في المستقبل .

- ثلاجة تسير بالطاقة الذرية .

- استغلال النفايات لانتاج الطاقة .

- استغلال طواحين الهواء لانتاج الطاقة والاكسجين واستخراج المياه الجوفية .

- استغلال الحرارة الباطنية للأرض في التدفئة والتسخين . . .

☐ امثلة لابتكارات علمية تم تنبؤها في مجال الاطعمة والزراعة وتجري دراسات اختبارية عليها .

- استخدام الاشعاع أو الطاقة المشعّة لحفظ وتعقيم الأطعمة .

- استخراج المواد الغذائية من النفط

- تحويل الصحاري إلى مناطق زراعية خصبة (منتجة) باستخدام نبته اليوهوبا Jojoba Plant [٥] .

- زرع البويضات المخصبة في الحيوانات المفيدة كالابقار - لمزيد من الانتاج .

- استخدام الامواج العالية المستخرجة من الحقول المغناطيسية الأرضية للقضاء على الاعشاب والنباتات الضارة .

- استنبات الاشجار العملاقة في فترات قصيرة بالمقارنة بمثيلاتها في النمو الطبيعي .

- استخراج البروتين من الفضلات الانسانية .

- زراعة الاشجار من الجو بواسطة الطائرات (يجري تطبيقها الآن) .

□ أمثلة لابتكارات علمية تم تنبؤها في مجال المواصلات وتجري دراسات اختبارية عليها .

- عربات تسير بدون سائق - بالطاقة الكهربائية ومسيرة بواسطة اجهزة آلية كالكمبيوتر (يجري تطبيقها في بعض أنحاء الولايات المتحدة كولايتي منيسوتا وفرجينيا الغربية) .

- القطارات الطائرة التي تسير بسرعة ٣٠٠ ميل في الساعة (تجري اختبارات عليها الآن في الولايات المتحدة واليابان) .

- استخدام الاقمار الصناعية الفضائية لتوجيه حركة الطيران الجوي .

- طائرات حربية غير مرئية .

- عربات تسير بالهيدروجين .

- عربات مزودة بالرادار قادرة على تجنب الأصطدام بالسيارات والأجسام الأخرى .

- استخدام الكمبيوتر في توجيه حركة الطيران الجوي .

- طائرات تسير بالقوة المحركة للانسان .

- عربات تسير بعجلات مثلثة .

- طائرات شحن عملاقة أكثر طولاً وعرضاً من ملاعب كرة القدم التي نعهدها ، تزن ٣,٥ مليون باوند وتحمل ٢,٣ مليون باوند .

□ أمثلة لابتكارات علمية تم تنبؤها في مجال الحياة العامة وتجري دراسات اختبارية عليها :

- استغلال الكمبيوتر في التذكر الانساني - أعمال الذاكرة الانسانية .

- استغلال الادوية في التذكر الانساني وتقوية الذاكرة .

- استغلال العين في التعرف على الأسرار الانسانية كالجريمة وغيرها .

- استغلال العين في التعرف على هوية الفرد وانطباعاته العامة .

- أدوية منع الاخصاب للرجال

- آلة خاصة لاكتشاف متفجرات التخريب .

- لغة اتصال او اكثر بين الانسان والحيوان كالشمبازي وغيره .

- خط هاتفي يستطيع حمل ربع مليون محادثة في آن واحد .

- التليفون الرائي (يجري استخدامه وتعميمه الآن) .

- آلات كاتبة اوتوماتيكية (يجري استخدامها وتعميمها الآن) .

- الكمبيوتر الناطق

- تليفزيون يعرض صورة بثلاثة ابعاد .

- الثوم كدواء للقضاء على البعوض (يجري تعميمه واستغلاله الآن) .

- استخدام الحيوانات كوسائل تحذير للتلوث الجوي .

- أدوية منع الاخصاب للحيوانات الاليفة وغير الاليفة .

- استخدام الفضلات الانسانية والحيوانية في صناعة القرميد والآجر الأرضي (البلاط).

- استخدام الزجاج المسحوق كبديل لرمل الشواطىء .

- اختفاء المصنوعات البلاستيكية الحالية واستبدالها بأخرى قابلة للانحلال والتعفّن .

- استغلال الكتل الجليدية العائمة في استخراج مياه الشرب وفي اعمال الري .

جـ - مجالات عامة تَهمُّ التربية المنهجية في المستقبل

إن مراجعة عامة للأسباب التي تدعو لتغيير نمط التربية المنهجية الحالية في فقرة (ب) السابقة ، تساعد بوجه عام على تحديد المجالات التي يمكن للتربية المنهجية التركيز عليها ومعالجتها في المستقبل . تتلخص هذه المجالات بما يلي[٦] :

١ - مجال السكان : ويشمل التعداد والتوزيع العرقي والجنسي ومدة الحياة العامة للفرد والزيادة السكانية وحجم الأسرة والتوازن بين الأجيال والهجرات السكانية التي يمكن أن تسود في المستقبل .

٢ - مجال الحياة الاجتماعية : ويشمل أنظمة وأساليب التربيةوالتعليم والاقتصاد والسياسة والتعامل والدفاع ، وما يسود هذه من مؤسسات وتشريع وقيم خلقية عامة واساليب تربية الصغار وتعامل أفراد الأسرة والعادات ومواد استهلاكية ومستوى معيشة وتقاليد زواج والطبقات الاجتماعية . ومعتقدات وقوى عاملة وانواع واساليب القيادة المقبولة اجتماعياً والحركات والتحولات الاجتماعية والثقافية .

٣ ـ مجال البيئة : ويشمل أساليب التفاعل التي يمكن أن تسود الحياة الطبيعية بين الكائنات الحيّة وغير الحيّة ، والتحوّلات المناخية والأرضيّة والتلوّث وأساليب التنظيم وحفظ التوازن البيئي .

٤ ـ مجال المعارف والعلوم : سوف لا ينحصر دور المنهج في عرض المفاهيم والمبادىء الاكاديمية الماضية والحاضرة التي تخص المادة الدراسية ، بل يتعداها لاقتراح التطورات العلمية والمعرفية المتوقّعة مستقبلاً ، وأنواع العلوم التي سيكون لها دور هام في الحياة العامة كعلم النفس والدراسات الانسانية الاخرى مثلا ، والأخرى التي ستقلّ أهميتها نسبياً نظراً لمتطلبات العصر .

٥ ـ مجال التكنولوجيا : وقد عرضنا في نهاية الفقرة (ب) عدداً من التطورات التقنية المحتملة التي يمكن أن تسود الحياة الانسانية المقبلة . ومع هذا فستكون أشعة ليزر ووسائل الاتصال والتحكم في عوامل البيئة بما فيها الانسان والكمبيوتر والطاقة من المجالات الهامة التي سيعالجها المنهج في المستقبل .

٦ ـ المجال النفسي : ولا يكفي من المنهج تمثيل المستقبل ومعالجة اهم قضاياه السكانية والاجتماعية والبيئية والمعرفية والتكنولوجية ، بل يتوجب منه أيضا تهيئة الناشئة نفسياً لقبول واستيعاب هذا المستقبل . ومسألة تهيئة الأجيال المتعلمة نفسياً لما يجري في حياتهم الخاصة والعامة من احداث وتحولات ، هي في الواقع مشكلة خطرة تعاني منها المناهج الدراسية عموماً . وأن الآثار السلبيّة التي تنتج منها عادة لم تظهر واضحة للعيان العادية لكون الحياة الانسانية الماضية قد تميّزت نسبياً بالاستقرار وعدم التقلّب في معظم نواحيها ، أما الآن فإن التغيرات المتنوعة والمتواصلة التي نخبرها في مختلف المجالات تحتم على المنهج بأن يأخذ على عاتقه مهمة إضافية هامة تتجسد في الإعداد النفسي للمتعلمين لفهم متغيرات المستقبل واستيعابها ، حيث بدون هذا تصبح معالجته للمستقبل ليس فقط خالية من أي معنى وغير مفيدة ، بل سلبية مدمّرة أحياناً . تستطيع التربية المنهجية القيام بدورها النفسي المطلوب بمراعاة ما يلي(٧) :

□ اعداد التلاميذ بمهارات معالجة المشكلات بالتحليل العلمي واستنتاج الحلول المنطقية القابلة للتطبيق الواقعي .

□ تدريب التلاميذ على فهم التغيير واستيعابه ، مع محاولتهم توجيه سرعة حدوثه ونتائجه ايجابيا .

□ تدريب التلاميذ على التسامح وتَفهّم مواقف وسلوك وقيم الآخرين وتبريرها لديهم سواء في مجتمعهم المحلي أو العالمي .

□ تدريب التلاميذ على كفايات التفاعل الاجتماعي والمشاركة الجماعية البناءة وعلى رعاية المصلحة العامة دون اعتبار كبير للفردية والشللية الضيقة.

□ تدريب التلاميذ على كفايات التعامل والعلاقات الانسانية .

□ تدريب التلاميذ على مفاهيم وإجراءات وسلوك المواطن الصالح .

□ تدريب التلاميذ على عدم الانفعال والمزاجية في معالجتهم للقضايا الطارئة مع تطوير قدراتهم على إعطاء أحكام واعية موضوعية بخصوص الحوادث والأشياء التي يخبرونها .

□ تنمية الثقة ومفهوم الذات لدى التلاميذ .

□ تطوير القدرات الذاتية للتلاميذ ، الخاصة بالموازنة والاختيار من مُتعدّدات في المجالات الوظيفية والحياتية الأخرى لديهم .

□ تطوير الهوايات الفردية للتلاميذ وأساليب استغلالهم للفراغ ايجابياً .

د ـ مبادىء عامة ستتّصف بها التربية المنهجية في المستقبل :

يُتَوقّعُ من التربية المنهجية في المستقبل أن تتصف بالمبادىء التالية[٨] :

١ ـ ستكون معارفها الاكاديمية متمثّلة بدرجة رئيسية بالمبادىء والمفاهيم والعموميّات الخاصة بالحقل الذي يعالجه المنهج .

٢ ـ ستعتمد طرق تعليمها على الخبرات الواقعية والمحاكية (شبه

الواقعية) والبحث وحل المشكلات دون الطرق النظرية المجردة كالمحاضرة والالقاء والحوار . . .

٣ ـ ستكون مصادرها متنوّعة متعددة لا تنحصر فقط بالكتب المقررة بل ستمتد لتشمل المواد والوسائل التعليمية بمختلف أنواعها ومصادرها .

٤ ـ ستستخدم بدرجة مُكثّفة البيئة المحلّية الثقافيّة بمختلف أوجهها وأنشطتها وعناصرها .

٥ ـ سوف لا ينحصر تعلمها على التذكر السريع للحقائق الأولية للمعرفة بل ستمتد لاستنتاج ما هو مؤثر من الأفكار والأحكام الكلية والعناصر والعلاقات العامة السائدة فيما يتعلمونه والقابلة للتطبيق والاستعمال في الحياة الواقعية بعدئذ .

٦ ـ سيساعد تعلمها التلاميذ على الاندماج في مجتمعهم والقيام الفعال الناجح للمسؤوليات المتوقّعة منهم .

٧ ـ سيساعد تعلّمها التلاميذ على فهم أنفسهم وما يتصفون به من قدرات ومواطن ضعف .

٨ ـ سينمي تعلمها في التلاميذ الثقة بالنفس والمثابرة ومقاومة الشعور بالعجز او عدم القدرة على تحقيق ما يريدون .

٩ ـ سينمي تعلمها في التلاميذ الانتماء الفطري لامتهم ووطنهم دون الوهن أو التراجع أبداً في ذلك .

١٠ ـ سيساعد تعلمها التلاميذ على فهم طبيعة التغيير الذي يخبرونه وعوامله واتجاهاته ونتائجه القريبة والبعيدة المحتملة ، ثم تبنّي دور ايجابي فعّال لضبطه وتوجيهه .

١١ـ سينمي تعلمها في التلاميذ تَفهّم الآخرين والتعاون معهم ومشاركتهم الفعّالة في تحقيق الأهداف الجماعيّة المفيدة .

١٢ ـ سيساعد تعلمها التلاميذ على فهم معنى الحرية وحدودها وفوائدها العامة ، ثم ممارستها بشعور عال من النضج والمسؤولية دون إحداث أية نتائج سلبية على الغير .

١٣ ـ سينمي تعلمها في التلاميذ فروقهم الفردية دون محاولته ضغطها أو ذوبانها لغرض تحقيق العدالة أو الانصاف الاجتماعي . إن العدل الاجتماعي الحقيقي في رأينا هو السماح لكل تلميذ بأن ينمو ويساهم في بناء نفسه ومجتمعه حسب طاقاته وقدراته الخاصة ، دون ابطائه أو اعاقته على حساب أو لحساب غيره من اقرانه .

١٤ ـ سيتم تعلّمها بمشاركة فعّالة من التلاميذ ومن خلال مبادراتهم الفردية والجماعية .

١٥ ـ سيتم تعلمها من خلال جداول زمنية مرنة تسمح لافراد التلاميذ بالانتقال من مرحلة لأخرى ومن تعلم إلى آخر حسب حاجاتهم النفسية والادراكية المرحلية التي يعيشونها .

١٦ ـ سينمي تعلمها في التلاميذ العناية بالبيئة المحلية والمحافظة عليها من التلف والتلوث .

١٧ ـ سيتم تنفيذها من خلال التعاون البناء المنتظم بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي تخطيطاً وتطويراً وتطبيقاً .

١٨ ـ سينمّي تعلمها في التلاميذ القدرة على التخطيط السليم للمستقبل من خلال تنسيق كافة الامكانيات المتوفرة كالوقت والمواد والقوى العاملة والخبرات ورؤوس الأموال المحلية .

١٩ ـ سينمي تعلمها في التلاميذ الاحساس المرهف بحاجات الآخرين ومشاعرهم مع القدرة على الاستجابة البناءة المؤثرة لها .

٢٠ ـ سينمي تعلمها في التلاميذ القدرة الذاتية على التعلم المتواصل النشط

مدى الحياة والاستفادة التلقائية المنتظمة من الخبرات والحوادث اليومية التي يواجهونها .

٢١ ـ ستكون شاملة متكاملة في محتواها وخبراتها ، كأن تكون إدراكية وشعورية واجتماعية وحركية خاصة بالفرد وبالجماعة ، وعمليّة محسوسة وواقعية ، ونظرية مجردة ، ونافعة لحياة التلميذ الآنية والبعيدة في المستقبل .

٢٢ ـ سيكون المعلم الذي يقوم بها (بالتربية المنهجية في المستقبل) متعاوناً انساناً ، مؤهلاً اجتماعياً ووظيفياً واكاديمياً ، ويمتلك قدرات خاصة في أعمال التنظيم والتوجيه والتقييم .

٢٣ ـ ستكون المدرسة التي تستضيفها كافيّة بناءة في تسهيلاتها ، مرنة قابلة للتعديل او التغيير فيها لما يتناسب مع الأنشطة المتنوعة التي تتطلبها التربية المنهجية في المستقبل .

هـ ـ مكونات وعوامل التربية المنهجية في المستقبل :

إن التغيّر السريع والمتواصل الذي يعتري حياتنا الانسانية بمختلف مجالاتها وأوجهها ، سيؤدي بدون شك بالتربية المنهجية في المستقبل لأن تختلف في مبادئها ومكوناتها وعواملها المُنفِّذة من معلمين واداريين وتلاميذ ومدرسة وخدمات مساعدة عن قريناتها في التربية المنهجية التقليدية الجارية .

وقد عرضنا في الفقرة السابقة (د) عددا من المبادىء التي ستُميّز التربية المنهجية في المستقبل ، وفي الفقرة الحالية سنعالج باختصار اهم الأهداف التي ستعمل هذه التربية على تحقيقها مستقبلاً ، وما يمكن أن تجسده من محتوى ، ثم دور كل من التلاميذ والمعلم والمجتمع المحلي والمدرسة في القيام بها .

١ ـ أهداف التربية المنهجية في المستقبل :

حتى تتمكن التربية المنهجية في المستقبل من الاستجابة الفعالة لحاجات المتعلمين المختلفة ومتطلبات الحياة المتغيّرة التي سيعيشون فيها ، فان أهدافها

التربوية من المحتمل أن تكون كالتالي[٩] :

□ تطوير قُدرات التلاميذ على التعلّم والاستفادة الفعالة من مواقفهم وخبراتهم المتواصلة خلال حياتهم في المدرسة وخارجها .

□ تطوير قدرات التلاميذ الخاصة بتخطيط تعلمهم والمبادرة والتحفّز الذاتي لتحصيله .

□ تطوير قدرات التلاميذ على الاستخدام المؤثر والمرن لمعطيات بيئتهم النفسيّة والمادية والاجتماعية والزمنية (الوقت) .

□ تطوير قدرات التلاميذ على الاختيار السليم من مُعطيات متعدّدة مطروحة ، أي تطوير قدراتهم على الموازنة والحكم السليم على صلاحية السلوك والأشياء المتوفرة لهم ثم الاختيار لما يفيدهم منها .

□ تطوير القدرات العلمية لدى التلاميذ ، كمهارات الإتصال والقراءة والكتابة والحساب والعلاقات الانسانية والاجتماعية واستخدام البيئة والمبتكرات التكنولوجية والبحث والاستقصاء والتحليل والاستنتاج .

□ تطوير الشخصية الفردية المتكاملة للتلاميذ خلقياً واجتماعياً وادراكياً وحركياً وصحياً وجسمياً .

□ تطوير القدرات التخصّصية والمُعمّقة النافعة لحياة أفراد التلاميذ العمليّة الاكاديمية او الاجتماعية او المهنية الحركية .

□ تطوير القدرات الأسرية لدى أفراد التلاميذ ، التي تؤهلهم ليكونوا أعضاء مؤثرين عاملين في أسرهم ومجتمعهم والمساهمة الفعّالة في حياتها .

□ تطوير القدرات الفردية للتلاميذ الخاصة بالاستغلال المثمر لوقت فراغهم ـ تطوير الهوايات الخاصة لافراد التلاميذ .

□ تطوير الشعور الوطني والانتماء الأصيل للانسان والأرض والقيم

المحلية ، والكفاح لكل ما هو خيّر وسويّ وحقّ من قبل أفراد التلاميذ بخصوصها .

٢ ـ عناصر التربية المنهجيّة في المستقبل :

تتمثل العناصر الرئيسية لأية تربية منهجية في أربعة هي : الأهداف والمعرفة الاكاديمية وأنشطة التعلم (والتعليم) ثم التقييم .

وقد أشرنا بإيجاز في الفقرة السابقة للاهداف العامة التي يمكن أن تتبناها التربية المنهجية في المستقبل ، حيث في هذه المناسبة سنقترح المواصفات المحتملة لكل من المعرفة الاكاديمية وانشطة التعلم والتعليم والتقييم .

□ المعرفة الاكاديمية للتربية المنهجيّة في المستقبل :

إذا كانت التربية المنهجية التقليدية قد حافظت على بقائها طيلة العهود الماضية من تاريخ الانسانية الطويل بتقديمها للتلاميذ خليطاً متنوعاً من الحقائق والمفاهيم الاكاديمية التي لا يربطها معا شيء سوى انتماءها لحقل معرفي واحد، فإنها سوف لا تكون قادرة في المستقبل على الاستمرار في هذا المنوال لعدة عوامل نوجزها كما يلي :ـ

ـ إن التربية المنهجية تعيش الآن ما يسمى بعصر تفجر المعرفة ، حيث أفادت إحدى المصادر[١٠] بأن نمو المعرفة الانسانية قد تطور من بداية التاريخ الميلادي وحتى عام ١٩٦٠ كما يلي :

- ١٧٥٠ تضاعفت المعرفة الانسانية للمرة الاولى .
- ١٩٠٠ تضاعفت المعرفة الانسانية للمرة الثانية .
- ١٩٥٠ تضاعفت المعرفة الانسانية للمرة الثالثة .
- ١٩٦٠ تضاعفت المعرفة الانسانية للمرة الرابعة .

إن اهم ما تشير إليه هذه الاحصاءات التقديرية للتربية المنهجية هو عدم

امكانياتها اختيار المعرفة الاكاديمية على اساس قيمتها العملية الجارية فقط ، بل اكثر من هذا بناء على مدى الاستفادة منها واستخدامها في المستقبل .

ـ إن الحياة اليومية التي يعيشها إنسان العصر بمعارفها وحوادثها وقيمها المتواصلة التغيّر (او الحادة التغير في معظم الاحيان)، تحتّم على المعرفة المنهجية بأن لا تُحُدَّ نفسها بحقائق الماضي أو الحاضر النظرية ، بل تتعداها للمفاهيم والمعارف العملية القادرة على تطوير الفرد المتكامل الذكي باستمرار في تفاعله مع بيئته .

ـ إن المستقبل بما يكتنفه من غموض وتناقضات وتغيّرات مستمرة ، وما يستلزم هذا من الافراد الاستجابة لها ومعالجتها حسب رغباتهم النفسية وخصائصهم الإدراكية والجسميّة والشخصيّة وامكانياتهم الماديّة الخاصة ، سيحفز في التربية المنهجيّة مستقبلاً التخلي عن أساليبها الجماعية إلى أخرى فردية وشخصية اكثر فعالية وتأثيرا . إن المعرفة المنهجيّة نتيجتئذ ستختلف في نوعها وبنائها العام وأساليب تنظيمها وطرق ولغة تقديمها من متعلم لآخر ، أو من مجموعة صغيرة إلى أخرى ، آخذة في الاعتبار كذلك الاتصاف بالخصائص التالية(١١) :

○ الاستمرار ، أي أن تشمل المعرفة المنهجية ماضي وحاضر ومستقبل الحقل المعرفي الذي تختص به .

○ التجريب والقابلية للتطبيق العملي والصلة المباشرة بخبرات التلاميذ .

○ التركيز على مفهوم الذات ونموه الايجابي .

○ التكامل ، كأن تكون معرفة إدراكية وقيمية وحركية واجتماعية ، نظرية وعملية ، ثم فردية خاصة واجتماعية عامة .

○ الأهمية ، كأن تختص بالمواضيع التي تشغل الحياة الفردية والاجتماعية ومشاكلها .

○ الترابط ، كأن تنتظم معاً بعلاقات منطقية وعضوية متتابعة يجعل تعلمها من التلاميذ سهلاً ومفيداً .

○ العمومية والشمول ، كأن تتمثل بدرجة رئيسية في مبادىء ومفاهيم وعموميات المعرفة دون تفاصيلها أو جزئياتها .

وقد لخص هارولد شين(١٢) ـ عن مصدر آخر أنواع المعرفة المنهجية لتربية المستقبل بما يلي :

النوع الأول : الفنون الجمالية والأدبية والهندسية كالرسم والتصوير والموسيقى والهندسة المعمارية والشعر والنثر . . .

النوع الثاني : الأساسيات في علوم الفيزياء والأحياء وعلم النفس والاجتماع .

النوع الثالث : علوم الماضي كالجيولوجيا والفلك والتاريخ .

النوع الرابع : علوم السلامة واستمرار الحياة العامة كالطب والزراعة والتكنولوجيا والأمن والدفاع والصحة والرياضة البدنية .

النوع الخامس : العلوم المنظمة كالادارة والسياسة والاقتصاد والقانون .

النوع السادس : العلوم التطبيقية كالتربية والصحافة والاتصال وعلم المكتبات .

النوع السابع : العلوم الرمزية كالرياضيات واللغات والنحو المنطق .

النوع الثامن : العلوم التطويرية كالاحصاء والبحث العلمي والتربوي .

النوع التاسع : العلوم الداجحة كالدين والفلسفة والأنظمة العامة .

□ أنشطة وخبرات التعلم

إن أهم انشطة وخبرات التعلم للتربية المنهجيّة في المستقبل قد تكون في الأنواع التالية[١٣] :

ـ أنشطة وخبرات جسميّة يُنمّي خلالها التلاميذ مهاراتهم الحركية وقوة تحمّلهم مثل الرسم وصناعة النماذج والأشكال والقيام بالرحلات الميدانية التي تتطلبها التربية المنهجية .

ـ الأنشطة والخبرات الابتكارية مثل كتابة القصة والشعر والتمثيل والمحاكاة والزخرفة والرسم التعبيري والعزف الموسيقي والتصميم وتطوير المفاهيم والتجارب والاجراءات الجديدة .

ـ الخدمات العامة الاجتماعية والمدرسية كرعاية الاحداث والمسنين والمعوقين والقيام بالاعمال والانشطة التطوعية في المستشفيات ومراكز الأمومة ورياض الأطفال والمكتبات العامة والمدرسية ، والمستوصف المدرسي والجمعيات التربوية والخيرية المدرسية والتعليم الخاص للاقران والنظافة المدرسية . . .

ـ الأنشطة والخبرات العملية الواقعية كالعمل في المصانع والمعامل المحلية بمختلف أنواعها ، والدوائر والمكاتب الادارية والاجتماعية والاقتصادية الرسمية ، والمصالح الاقتصادية والترفيهية الخاصة كالمحلات التجارية والمخازن ومحلات البيع وستوديوهات التصوير والرسم والنوادي الثقافية والرياضية . . .

ـ الانشطة والخبرات الاكاديمية مثل التجارب المعمليّة والتمارين التطبيقية الخاصة بالمادة الدراسية .

ـ أنشطة وخبرات البحث والاستقصاء كالقيام بالدراسات والتجارب والتحليل والاستنتاج وكتابة التقارير في مجال التربية المنهجية .

ـ أنشطة وخبرات الهوايات المرتبطة بالتربية المنهجية كالنوادي الأدبية والطباعة على الآلة ومسابقات الشعر والقصة والقراءة السريعة في اللغات ، والإنضمام لجماعة التربية الفنيّة والاشتراك في المعارض الفنيّة واعداد اللوحات

والاعلانات في التربية الفنية ، ولجماعة الكشافة والجمعيات الخيرية والتنظيمية والإرشاد والتوجيه في التربية الاجتماعية والدينية .

وفي كل الأحوال ، يجب أن تتصف أنشطة وخبرات التعلم للتربية المنهجية في المستقبل بالخصائص التالية :ـ

ـ أن تكون فردية ، أي أن تهدفَ وتُخطَّطَ وتطوَّرَ وتنفَّذَ لغرض صيانة حياة الفرد المتعلم وتحسينها[١٤] .

ـ أن تكون مَعمليّة / ميدانية يختبر خلالها التلاميذ صلاحية المبادىء والمفاهيم التي يتعلمونها ويُـطوِّرون بواسطتها أيضا مهاراتهم الاكاديمية العملية .

ـ أن تكون باحثة مستقصية تقوم على التحليل والدراسة والاستنتاج والربط المنطقي للعوامل والعلاقات المطروحة .

ـ أن تكون واقعيّة مرتبطة مباشرة بمظاهر الحياة الفردية والجماعية الفنية والاجتماعية والاقتصادية والأسرية والادارية والترفيهية[١٥] .

ـ أن تكون متنوعة في اختصاصها ومتطلبات وكيفيات ومواعيد تنفيذها .

□ **أنشطة التعليم :**

تتصف أنشطة التعليم للتربية المنهجية في المستقبل بالخصائص التالية :ـ

ـ التنوع حسب طبيعة المادة الدراسية ووقت التعلم وخصائص افراد التلاميذ الادراكية والنفسية والاجتماعية والجسمية .

ـ محاكاة الواقع بالتقليد والتمثيل المسرحي والتجسيم والرسم .

ـ المناقشات العامة الجماعية .

ـ الاستخدام المكثف للبيئة المحلية بمختلف مجالاتها وامكانياتها .

ـ التحليل والدراسة الميدانية والاستقصاء وحل المشكلات .

ـ الشرح والتطبيق العملي .

ـ التنبؤ وتشريع مستقبل الاشياء واجراء دراسات اختبارية للتحقق من مدى حدوثها وتأثيراتها المحتملة .

□ تقييم التعلّم :

إن أهم الخصائص التي يمكن للتقييم في التربية المنهجية في المستقبل الاتصاف بها ما يلي :-

ـ الفردية / الشخصية ، ملائمة التقييم لخصائص ورغبات وحاجات افراد التلاميذ الشخصية .

ـ الانتهاء المباشر لطبيعة المهمة المنهجية .

ـ العملية ، أي التقييم بواسطة التطبيق العملي لما تعلمة أفراد التلاميذ غالبا .

ـ التركيز على كفايات التعميم في مواقف جديدة .

ـ الانتظام والاستمرار والمتابعة لتعلم افراد التلاميذ .

ـ الهادفية ـ الاستفادة منه دائما في توجيه تعلم التلاميذ وعناصر التربية المنهجية وعواملها الأخرى .

٣ ـ دور التلاميذ في التربية المنهجية في المستقبل :

يتصف دور التلاميذ في التربية المنهجية في المستقبل بعدة مبادىء هامة تميّزهم عن اقرانهم في عصرنا الحاضر هي :

المبادرة والمشاركة النشطة وتحمل مسؤوليات التعلم ذاتيا . إن الدور العابر المتلقّي الذي يميز معظم متعلمي اليوم سوف لا يصلح للحياة المتغيرة المقبلة ، بل سيكون مدمرا ووبالا أيضا على مستقبلهم وتطور شخصياتهم (اذا استمروا بالطبع في ذلك).

إن أهم الوظائف التربوية التي سيتولى تلاميذ المستقبل القيام بها هي[١٦] :

□ المشاركة الفعالة في تخطيط مناهج تعلمهم الفردي أو شبه الفردي ، أو تخطيطها كلياً من قبلهم كلما ناسب ذلك .

□ المشاركة الفعّالة في تخطيط المناهج العامة والبيئة المدرسية المساعِدَة للتعلم في المستقبل .

□ المبادرة الذاتية في التعلم وتحمل مسؤولياته لدرجة رئيسية .

□ المشاركة في اعمال التعليم الخاص لاقرانهم ومن يحتاج من أفراد اسرهم ومجتمعهم المحلي .

□ الجمع بين التعلم والمسؤوليات العملية / الاجتماعية المتوقّعة من التلاميذ في حياة المستقبل .

□ المشاركة في الاجتماعات والجمعيات والمؤتمرات العامة المخصصة للتخطيط الاجتماعي وتطوير مظاهر الحياة المحلية والتغلب على مشاكلها ومصاعبها .

□ اجراء التجارب العملية الميدانية الخاصة بتعلمهم ، للتحقق الفوري من مدى صلاحيته وقابليته للتطبيق في الحاضر والمستقبل عند الحاجة .

٤ ـ دور المعلم في التربية المنهجية في المستقبل :

إن أهم الخصائص التي ستُميّز دور المعلم في تربية المستقبل بما يلي[١٧] :

□ المعرفة النظرية والتطبيقية الواضحة لخصائص وحاجات المتعلمين الذين يتعامل معهم ولمبادىء علم النفس

□ المعرفة النظرية والتطبيقية الميدانية لمبادىء التوجيه والارشاد والتنظيم والادارة الفردية الانسانية .

□ المعرفة العامة والاكاديمية الخاصة في مجال التدريس .

□ التعاون المنتظم البناء مع زملائه وأفراد المجتمع المدرسي والمحلي في القيام بمسؤوليات التدريس .

□ الكفاية المميزة في الاتصال والتخاطب الانساني .

□ تحمّل المسؤوليات التربوية والقيام بها لا كمهنة تجارية، بل كمهمّة إنسانية اجتماعية ووطنية يصنع بواسطتها الانسان الصالح لأمته ، الذكيّ في سلوكه واستجابته لمتطلبات وحوادث الحياة المتغيّرة التي يخبرها .

٥ - دور المجتمع المحلي في التربية المنهجية في المستقبل :

سيقوم المجتمع المحلي في تربية المستقبل بدور فعال في توجيه وانتاج تربية المستقبل اكثر منه في التربية الحالية . إن أهم مظاهر هذا الدور تتلخص بما يلي[١٨] :

□ كونه كمصدر مشارك للتعلم بجانب المناهج والمؤسسات التربوية الرسمية .

□ مشاركة اعضائه في عمليات التربية المنهجية كخبراء ومساعدين ، سواء كان هذا في المدرسة او في المواقع والمؤسسات المحليّة بمختلف أنواعها .

□ قيام اعضائه وخاصة اولياء امور التلاميذ بأعمال التوجيه والنصح والتخطيط المرتبطة بتطوير مستقبل أبنائهم ومساعدتهم للتقدّم الفعّال في تعلمهم الفردي .

□ تقديمه لكافة التسهيلات والمواقع البيئية لاستغلالها في احداث التربية المنهجية واغنائها .

□ تقديمه للنفقات والمستلزمات المالية التي قد يتطلبها إنتاج وإغناء التربية المنهجية .

٦ ـ المدرسة ـ دورها وخصائصها في التربية المنهجية في المستقبل :

من المتوقع في المستقبل نتيجة التغيّرات السريعة والمتواصلة التي تلفّ حياتنا اليومية الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية ، أن يتلاشى تدريجياً الدور التقليدي للمدرسة الحاليّة المتمثل في الغالب بتربية الناشئة ادراكيا خلال فترات محددة من اليوم أو الأسبوع أو السنة ، لتحل مكانها المدرسة المفتوحة المتفاعلة مع البيئة المحلية ، القادرة على استضافة واستيعاب الانشطة التربوية والاجتماعية على مَدار الساعة يومياً ، (ربما) كما هي الحال في المصانع والمعامل التي نشهدها . أي ستتحول المدرسة الحالية من مؤسسة تربوية محدودة على نوع معين من أفراد المجتمع أو فئاته كالتلاميذ مثلا ، إلى مركز تربوي واجتماعي شامل يضم في ثناياه مختلف الانشطة والقضايا التي تهم المجتمع المحلي وتساهم في تطويره وتقدم مظاهر حياته .٠

من المحتمل أن تتصف المدرسة في تربية المستقبل بالخصائص التالية[١٩] :

□ تعدّد أبنيتها وتسهيلاتها . سوف لا ينحصر مفهوم المدرسة في المستقبل بمبنى واحد محاط بسياج أو سور يُمنع من دخوله افراد المجتمع (والتلاميذ أحيانا) إلا باذن من الحارس او أحد الاداريين . سيتوفر بدل هذا لمدرسة المستقبل عدة مواقع متناثرة في المجتمع المحلي ، (ربما) يختص كل منها بنوع محدد من التعلم أو الانشطة أو المتعلمين من اعمار مختلفة . سيكون هناك بالطبع مركز رئيسي لاعمال الادارة والتنسيق يرتبط بالمراكز الأخرى بهواتف رائية ودوائر تليفزيونية واذاعية مغلقة ، ويحتوي كذلك على مصادر متنوّعة ومتعددة للتعلم كالمكتبة ومركز وسائل التعلم ومكاتب متخصّصة للارشاد والتوجيه العلاجي التربوي والنفسي والاجتماعي والشخصي (مراكز استشارية لتطوير الشخصية الفردية) .

□ مرونة جداولها وأوقات التعلم فيها : من المتوقع في المستقبل بأن تختفي تماماً الأجراس التقليدية التي تُشير لتغيير الفترات الدراسية اليومية ، ليحل مكانها الساعات الحائطية والفترات التربوية المفتوحة غير المُقيَّدةِ بجداول أو فترات

مُسبقة ، سوى رغبات المتعلمين وحاجاتهم للتعلم وقدراتهم الفردية على المثابرة .

□ تنوّع مناهجها وانشطتها التربوية والاجتماعية . وهذا راجع لتحول المدرسة إلى مركز للمجتمع المحلي للتعلم الاكاديمي والاجتماعي والاقتصادي ، وللاجتماعات والمؤتمرات العامة والحلقات الدراسية والتدريبية ، وللخدمات الإجتماعية والنفسية والأسرية .

□ تنوّع عامليها وإجراءاتها الادارية : سوف لا ينحصر عاملو المدرسة في المستقبل على الاداريين والمعلمين وعمال الخدمات المساعدة المعروفة لدينا الآن ، بل تتعداهم ليشمل ذلك أولياء أمور التلاميذ وخبراء المجتمع المحلي من سياسيين واداريين وصناع وزراع وتجار ومربين وادباء وفنانين وافراد عاديين . سيقود هذا التنوّع في القوى العاملة المدرسية إلى تنوع الاجراءات الادارية ومرونتها وبعدها عن الروتين .

□ تنوّع أساليبها التعليمية وذلك لتنوع متعلميها وأنشطتها ومناهجها .

□ تعدّد فتراتها الدراسية كأن تكون صباحية ومسائية وليلية ، وذلك لتنوع متعلميها واختلاف صنائعهم الحياتية .

و ـ اساليب واتجاهات محتملة للتربية المنهجية في المستقبل :

ربما لا يكون هناك في المستقبل تربية منهجية بمقررات جماعية اجبارية على اعداد كبيرة من التلاميذ كما هو الحال الآن في تربيتنا المدرسية ، بل يمكن أن يسود بدل ذلك دراسات متنوعة مفتوحة تشمل كل تخصصٍ أو جانبٍ حياتي ، وينتسب لها خليط متنوع من أفراد المجتمع وفئاته .

والتربية المنهجية في المستقبل كما أشرنا في مناسبات متعددة من هذا الفصل سوف لا تنحصر في المدرسة وعامليها وتسهيلاتها ، بل ستمتد لتشمل المجالات والقضايا الحياتية التي تَهمّ المجتمع المحلي في الحاضر والمستقبل . كما ستقوم على استغلال كافة الطاقات البشرية المحلية والمواقع البيئية بمختلف أنواعها

وتخصصاتها . وربما لا يتوقف الامر بالتربية المنهجية في المستقبل عند هذا الحد ، بل من المحتمل أن تتخذ الأساليب والاتجاهات التالية *:

١ ـ اختفاء الجداول اليومية والفترات الدراسية والأجراس من التربية المدرسية والاستعاضة عنها بفترات عامة مفتوحة مرتبطة برغبات وحاجات وقوة تحمّل المتعلمين .

٢ ـ اجازة اساليب التعلم الفردي المستقل رسمياً وانتشاره بشكل واسع في التربية والتحصيل الاكاديمي والمهني . وعليه ، فقد نرى بأن بعض التلاميذ سيكونون قادرين على إنهاء مناهجهم الدراسية المقررة للحصول على درجة أو شهادة معينة كالثانوية المدرسية العامة مثلا في عمر عشر سنوات وآخرون في عمر ستة عشر سنة وفئة ثالثة في عمر ٢٤ . . .

٣ ـ انتشار أعمال التعليم الخاص من قبل أسر التلاميذ ، أو بإرسالهم إلى معلمين خصوصيين يُعدونهم حسب مناهج محددة ويؤهلونهم لأداء اختباراتها العامة المقررة ـ إنتشار التربية المنزلية .

٤ ـ عودة التعلّم بالتمهن وذلك بإقران أفراد المتعلمين بمتخصصين من البيئة المحلية ، ليتولوا نقل عاداتهم ومهاراتهم من خلال الملاحظة والتدريب المباشر لما يقوم به المختص السيد . وسيكون الفرق الرئيسي بين أساليب التمهن في المستقبل وقريناتها في العهود التربوية الماضية هو توفر المراجع والمصادر العلمية لكل مهنة أو صنعة ، ليعود إليها المتعلمون لمزيد من الدقة التنفيذية ولتفهم أكثر لطبيعة وخلفيّة مهنتهم .

٥ ـ الاستفادة المُكثّفة من بيوت العبادة في التربية، والانتشار الواسع مرة أخرى للحلقات الدراسية التي يتتلمذ خلالها افراد المجتمع على احد العلماء أو

(*) إن معظم هذه الأساليب ولاتجاهات تجري ممارستها الان في أصقاع مختلفة من العالم، ولكن الجديد الذي قد يحدث عليها في المستقبل هو تعميمها في التربية المنهجية وسيادتها فيها بدل الاساليب التقليدية الجارية.

المختصين لمدة كافية من الزمن تُمكّنهم من اكتساب علم شيخهم أو سيدهم وتَبنّي دوره فيما بعد .

٦ ـ انتشار مفهوم المحاضرات والقاعات المفتوحة . كأن تتكون المدرسة مثلا من قاعات يختص كل منها بموضوع أو مهارة محددة ، يقوم بالمحاضرة / الشرح العملي فيها متخصص واحد او اكثر طيلة فترات او ساعات يومية محدّدة ، وحسب تسلسل او جدول موضوعي يعرفه افراد التلاميذ مسبقا . يبادر كل تلميذ لحضور الموضوع الذي يستهويه او يحتاج لتعلمه في الوقت المحدد لذلك ، منتقلاً إلى آخر يليه وهكذا دواليك حتى ينتهي ممّا يريد[٢٠]. سيتّصف الجدول الموضوعي للمحاضرات بالمرونة الزمنية وبعض التكرار ليستجيب لأوقات المتعلمين ورغباتهم النفسية .

٧ ـ انتشار المدارس المفتوحة للتربية المنهجية طيلة أشهر السنة بما فيها الصيف .

٨ ـ انتشار المدارس الصيفية للتربية المنهجية الخاصة بأولئك المتعلمين المنشغلين بأمور أسرية أو اجتماعية أو عملية طيلة فصول السنة الأخرى ، أو لأولئك المتعلمين الذين يحتاجون لتقوية في مادة أو خبرة واحدة أو أكثر ، أو لاقرانهم العاديين الذين يرغبون الاستزادة بعلم معين ، أو الآخرين المتفوّقين الذين يرغبون في تخطي مستوى دراسي او مرحلة مدرسية بكاملها[٢١] .

٩ ـ انتشار المدارس التي تمتد التربية المنهجية فيها لاحدى عشر شهرا بـدل تسعة اشهر .

١٠ ـ انتشار المدارس التي تمتد التربية المنهجية فيها لمدة تسعة أو عشرة اسابيع يليها ثلاثة اسابيع عطلة . في هذا الحالة ، إما أن يختلف المتعلمون عن سابقيهم أو يكونوا نفسهم في كل فترة[٢٢] .

١١ ـ إنتشار المراكز الشعبية Peoples Centers المفتوحة لكافة أنواع

التربية المنهجية وافراد المجتمع . يؤم المتعلمون هذه المراكز عادة للاستزادة العلمية او الاطلاع الحر والدراسة ، او للاستشارة في أمر يهمهم تربوياً أو اجتماعياً أو شخصياً .

١٢ ـ انتشار اكاديميات الشارع Street Academies لتستضيف في الغالب اولئك التلاميذ المتسربين الذين يواجهون صعوبات مدرسية أو سلوكية نتيجة الأساليب التربوية الجماعية . تتكوّن هذه الاكاديمية من غرفة واحدة او دكان على ناصية الشارع العام وتشبه في طبيعتها المقاهي أو النوادي العامة ، ولكن بأهداف تربوية وإنسانية علاجية . يشرف على ادارة وتشغيل هذه الاكاديميات في العادة مربون وافراد متطوعون من المجتمع المحلي(٢٣) .

١٣ ـ تحوّل المدارس إلى مراكز توجيه وإرشاد تربوي ونفسي واجتماعي واقتصادي ـ أي إلى مراكز تطوير الشخصية الفردية ، حيث تتمثل مادة مناهجها التربوية بدرجة رئيسية في المجتمع المحلي(٢٤) بقواه البشرية والاقتصادية والاجتماعية والطبيعية والعسكرية والاعلامية . يوجّه المتعلمون من قبل متخصصين مقيمين بالمدرسة حسب جداول موضوعة ومرنة إلى المجال أو النشاط أو الجهة البيئية المحلية التي تهمهم ، ليقوموا بتعلم ما يريدون حسب خطط تنفيذية بادروا باقتراحها ذاتياً (بمعاونة المختصين كلما لزم ذلك بطبيعة الأمر) .

١٤ ـ انتشار المدارس المتخصصة بمواضيع اكاديمية مثل : مدرسة الرياضيات ، مدرسة العلوم الطبيعية ، مدرسة العلوم الانسانية ، مدرسة العلوم التطبيقية . . . . حيث يقوم افراد التلاميذ والمجتمع المحلي بالانتساب إليها والتخصص في موضوعها منذ بداية تعلّمهم .

١٥ ـ تحوّل المكتبات العامة وتوسّعها من حيث مصادر التعلم والتسهيلات لتصبح مراكز فعالة ورئيسية للتربية المنهجية بمختلف تخصصاتها .

١٦ ـ انتشار المدارس البديلة Alternative Schools ، وتكون هذه في الغالب مدارس مُصغّرة ، او مراكز مدرسية يختص كل منها بأسلوب تعليمي أو

منهج تربوي أو فلسفة تربوية . فبجانب المدرسة التقليدية التي نعرفها حاليا ، ستتوفّر مدارس مصغّرة أو مراكز يقوم احدها على استخدام اساليب التعليم الفردي والمستقل ، والأخرى على الجمع بين الدراسة والعمل . وثالثة مخصصة للمعوقين في ناحية ادراكية أو جسمية (أو قيميّة / اجتماعية)، ورابعة تستخدم بدرجة مكثفة في تعليمها وادارتها الآباء / الامهات ، وخامسة مُخصّصة لتربية الهوايات الفردية في مجال اكاديمي او مهني محدد ، وسادسة تهتم باعداد افراد المتعلمين وظيفياً في مجال أو مهنة معينة . . . .(٢٥) .

١٧ ـ انتشار المدارس ذي التربية المنهجية السلوكية . يُحدّد في هذه الحالة لكل تلميذ (او مستوى صفي) عدد السلوك او المهارات التي يتوجب تعلمها حسب ظروف ومعايير موضوعة ، حيث ينتهي المتعلم من المنهج عندما يكون قادرا على انجاز الكفايات السلوكية المطلوبة .

ز ـ الخلاصة :

لقد قام الفصل بعرض التغييرات المحتملة التي يمكن أن تعتري التربية المنهجية في المستقبل محاولا تبريرها ، ومقترحاً ما يمكن أن تتصف به من مبادىء واهداف وعوامل ومكونات ، وما ستتخذه من أساليب واتجاهات محتملة . ويجدر التأكيد هنا بأن التحوّل الذي سيدخل على التربية المنهجية في المستقبل سوف لا يلغي مفهوم المنهج الدراسي وما يرتبط به من اصول وأنواع ومكونات والتي عالجناها في الفصول الاثني عشر السابقة ، ولكن التعديلات التي يمكن حدوثها ستكون غالبا في تركيزه العام وكيفية بنائه ثم في ادارته واستخدامه في التربية بعدئذ . فبدل أن يركز المنهج (كما يجري حاليا) من خلال معارفه وخبراته على الماضي أو الحاضر ، فانه سيمتد بها للمستقبل محاولا إعداد المتعلمين نفسياً وادراكياً وعاطفياً لاستيعابها والنجاح في ادائها / استخدامها . وبدل أن تنحصر التربية المنهجية كذلك في المدرسة والتلاميذ والاداريين المدرسيين والمعلمين والكتب المقررة ، ستمتد لتشمل الحياة الاجتماعية المحلية بمجملها ، لتتخذ من

تسهيلاتها ومواقعها مدارس ميدانية لها ، ومن مُربيها وخُبرائها كمعلمين وإداريين حقيقيين لمهاراتها المتنوعة ، ومن أفرادها بمختلف طبقاتهم وأعمارهم كتلاميذ يبادرون بتحصيلها .

وفي كل الأحوال ، ستكون التربية المنهجية في المستقبل أكثر إنسانيّة ومُرونة وفردية في إستجابتها لحاجات ورغبات المتعلّمين من قرينتها الحالية ، وأكثر واقعية واندماجاً في الحياة المحلية ، ومُوجِّهة أكثر لتربية الفرد المتكامل الناجح في تفاعله مع البيئة المتغيرة .

ح - أنشطة تطبيقية :

١ - اذكر في صفحة واحدة على الأكثر الاسباب التي تراها مبررة لتغيير نمط التربية المنهجية الحالية (حاول اقتراح أسباب اضافية نابعة من حالتك التربوية والاجتماعية والوطنية المحلية).

٢ - عدد في نصف صفحة المجالات التي ستعتني بمعالجتها التربية المنهجية في المستقبل (يجب أن لا تقل صحة الاجابة عن ٨٠٪)

٣ - ستتميّزُ التربية المنهجية في المستقبل عن قرينتها الحالية بعدد من المبادىء ، اذكر اهم عشرة منها تراها اساسية جدا لتربية المستقبل .

٤ - أوجز في صفحتين على الأكثر أهم أنواع وخصائص عناصر وعوامل التربية المنهجية في المستقبل - الأهداف التي ستعمل على تحقيقها وأهم الخصائص التي ستميز محتواها من المعارف وانشطة التعلم والتعليم والتقييم وأدوار كل من المعلم والتلاميذ والمجتمع المحلي والمدرسة في القيام بها (يجب أن لا تقل صحة الاجابة عن ٩٠٪)

٥ - بناء على معرفتك للأساليب والاتجاهات التي يمكن أن تتخذها التربية المنهجية في المستقبل ، قم بما يلي :

■ اذكـر أهم عشرة اتجـاهات / اسـاليب تُرجّـح تعميمهـا وانتشـارهـا في تربيتك المحليّة .

□ إقترح ثلاثة اتجاهات / أساليب إضافية ترى امكانيـة حدوثهـا مستقبلاً في تربيتك المحلية مع مبرراتك لذلك .

مَراجع فصول الكتاب

Chapter I

المنهج - مفاهيم وقضايا عامة

1. Beauchamp, G. The Curriculum of the Elementary School. (Boston: Allyn and Bacon, In., 1964), pp.5-6.

Eisner, , E. and Valance, E. (eds.) Conficting Conceptions of the Curriculum. (Berkeley, Cal.: McCutchan Pub. Corp., 1974).

Johnson, M. «Definitions and Models in Curriculum Theory» Educational Theory. Vol. 17, (April 1976).

MacDonald, J. Responsible Curriculum Development. In E. Eisner, E. (ed.) Confronting Curriculum Reform. (Boston: Little and Brown Co., 1971), pp.120- 134.

Tanner, D. and Tanner, R. Curriculum Development: Theory Into Practice. (New York: MacMillan Publishing Co., Inc., 1975), pp.6- 36.

Zais, R. Curriculum: Pinciples and Foundations. (New York Thomas Y. Crowell Co., 1976).

٢ - جبران مسعود. الرائد - معجم لغوي عصري. بيروت: دار العلم للملايين ١٩٧٨، ص ١٤٤٧.

٣ - محمد زياد حمدان. التدريس الحديث - أصوله وخصائصه. الكويت: مؤسسة دار الكتب، ١٩٨٢.

4. Tanner and Tanner, 1975, pp.35- 39.

5. Dewey, J. Democracy and Education. (New York: MacMillan Publishing Co., 1916), pp.118- 124.

Tanner and Tanner, 1975, p.25.

6. Apple, M. The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict. In, Pinar, W. Curriculum Theorizing: The Reconceptualists. (Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1975), pp.95- 120. Hargreaves, D. Power and the Para Curriculum. In Richards, C. (ed.) Power and the Curriculum: Issues in Curriculum Studies. (Drillied, England: Nafferton Books, 1979), pp.97- 109.

Overly, N. (ed) The Unstudied Curriculum: Its Impact on Children. (Washington, D.C.: ASCD, 1970).

Tanner and Tanner, 1975, pp.21- 22.

7. Ammon, M. Communication: A Curriculum Focus. In Hyman, R. Approaches in Curriculum. (Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc., 1973), pp.178- 200.

King, E. Other Schools and Ours. (London: Holt, Rinehart and Winston, 1973).

Mann, J. High School Student Protest and the New Curriculum Worker: A Radical Alliance. In Hyman, 1973, pp.153- 177.

Mann, J. Curriculum Criticism, In, Pinar, 1975, pp.133- 149.

Metcalf, L. and Hunt, M. Relevance and the Curriculum. In, Hyman, 1973, p.153- 177.

Mann, J. Curriculum Criticism, In, Pinar, 1975, p.133- 149.

Metcalf, L. and Hunt, M. Relevance and the Curriculum. In, Hyman, 1973, pp.140- 152.

8. Taba, H. Curriculum Development: Theory and Practice. (New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1962), p.272.

9. Counts, G. Dare the School Build a New Social Order: (Ann Arbor: University Microfilms, 1963), pp.12- 19.

Hamdan, M. Z. School Relations with Society and Culture. Position Paper for Course No. 77000- Fundamentals of Curriculum. (College of Education, KSU, Summer I, 1975).

10. Cook, R. and Doll, R. The Elementary School Curriculum.

(Boston: Allyn and Bacon, 1973), Ch., I.

Lavatelli, C., Moore, W., Kallssunis, T. Elementary School Curriculum. (New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1972), Ch. I.

Oliver, A. Curriculum Improvement. (New York: Harper and Row, 1977), Problem No.6.

11. Weston, P. Framework for the Curriculum: A Study in Secondary Schooling. (Windsor, Berks: NFER Publishing Co., 1977).

12. Zais, 1976, p.87.

13. Taylor, F. and Richards, C. An Introduction to Curriculum Studies. (Windsor, Berks: NFER Publishing Co., 1979), pp.21- 22.

Chapter II

فلسفة التربية وطبيعة المعرفة ـ أنواعها ومبادؤهما وتضميناتها للمنهج

1. Cook and Doll, 1973, p.32.

2. Hirst, P. The Contribution of Philosophy to the Study of the Curriculum. In, Kerr, 1968, p.43. Venable, 1.

٣ ـ محمد زياد حمدان . التدريس الحديث ـ أصوله وخصائصه . الكويت: مؤسسة دار الكتب ١٩٨٢.

٤ ـ المملكة العربية السعودية. مناهج المرحلة الابتدائية لمدارس الرئاسة العامة ووزارة المعارف.

5. Brent, A. Philosophical Foundations for the Curriculum. (London: George Allen and Unwin, 1978), pp. 15- 58.

Plato. The Republic (Jowett Translation). (Roslyn, N.Y.: Walter J. Black, Inc., 1969) pp.217- 477.

Zais, 1976, pp.131- 134.

6. Brent, 1978, p.33.

7. Zais, 1976, p.134- 136.

8. Cook and Doll, 1973, pp.39- 40.

9. Zais, 1976, pp.136- 137.

10. Cook and Doll, 1973, pp.40- 42.
Doll, R. Curriculum Improvement: Decision Making and Processes. (Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1978), p.28.

11. Adler, M. «The Crisis in Contemporary Education».
Social Frontier, 5: 140- 145, Feb. 1939.
Gwynn and Chase, Curriculum Principles and Social Trends. (New York: MacMillan Co., 1969), p.4, 8, 18- 20.

12. Wegener, F. The Organic Philosophy of Education. (Dubuque, Iowa: W.C. Brown Co., 1957).
Zais, 1976, pp.141- 145.

13. Zais, 1976, pp. 145- 147.

14. Bayles, E. Pragmatism in Education. (New York: Harper and Row Publishers, Inc., 1966).
Dewey, J. Democracy and Education. (New York: The MacMillan Co., 1916).

15. Morris, V.C. Existentialism in Education. (New York: Harper and Row Pub. Inc., 1966).
Patty, A. «Existential Teaching». Educational Theory, 17:329-334, October, 1967.

١٦ ـ محمد زياد حمدان. التدريس الحديث ـ أصوله وخصائصه. الكويت: مؤسسة دار الكتب ١٩٨٢.

16. Bernard, J. «Romanticism and Ivory Tower» School and Society, pp.87- 137- 38, 1959 (March).

17. Cook and Doll, 1973, pp.45- 48.

18. Redden, J. and Ryan, F.A. Catholic Philosophy of Education. (Milwalkee: Bruce Publishing Co., 1955).
Ward, L. Philosophy of Education. (Chicago: Regency Pub. Co., 1966).

19. Cohen, R. On the Marxist Philosopy of Education. In the NSSE fifty-fourth Yearbook, Part I, ch. 6. (Chicago:

The University of Chicago Press, 1955).

Donohue, J. Work and Education. (Chicago: Loyola University Press, 1959), ch. 3.

Reynolds, J. and Skilbeck, M. Culomiture and the Classroom. (London: Open Books, 1976, pp. 76- 87.

٢٠ - وهيب سمعان ومحمد منير مرسي. المدخل في التربية المقارنة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٧، ص ٥٨ - ١٧٩ .

21. Taba, 1962, pp.428- 29.
Tyler, 1975, pp.84- 98.

22. Doll, 1978, p.111.

23. Brent, 1978, pp.67- 68.

24. Smith, B. Stanly, W. and Shores, J. Fundamentals of Curriculum Development. (New York: Harcourt, Brace and World, 1957) p.134.

25. King, 1973, p.178.

26. Smith, Stanley and Shores, 1957, 134- 135.

27. Brent, 1978, pp.94- 161.

28. Lawton, Denis. Class Culture and The Curriculum. (London: Routledge and Keagan Paul, 1975).

29. Lawton, 1975, pp.78- 79.

30. Tanner and Tanner, 1980, pp.60- 61.

31. Gage, N. and Berliner, D. Educational Psychology. (Chicago, Ill.: Rand McNally Pub. Co., 1975), pp.360- 78.

32. Bruner, J. The Process of Education. (Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1960).

Elkind, David. Children and Adolescents: Interpretive Essays on Jean Piaget. (New York: Oxford University Press, 1974).

33. Doll, 1978, pp.152- 53.
Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.537- 539, 543- 544.

Chapter III

التاريخ - خصائصه وحوادثه وتضميناته للمنهج

١ - محمد الناصف. آراء في التربية. تونس : الشركة التونسية للتوزيع (بدون تاريخ)، ص ٦٣ - ٦٤.

1. Plato. Translated by B. Jowett. (Roslyn, N.Y.: Walter J. Black, Inc., 1969).

2. Aristotle. On Man In the Universe. (Roslyn, N.Y.: Walter J. Black, Inc., 1971), pp.407- 414.

٣ . محمد الناصف. المرجع السابق، ص ٦٧ .

٤ - محمد عبدالرحمن الشامخ. التعليم في مكة والمدينة - آخر العهد العثماني. الرياض ، ١٩٧٣، ص ٣٠ - ٣٢.

٥ - محمد الناصف. المرجع السابق، ص ٧٨ .

٦ - محمد الناصف. المرجع السابق، ص ٨٧. وعبد الرحمن خلدون. المقدمة. القاهرة: دار الشعب.

٧ - وهيب سمعان ومحمد منير مرسي. المدخل في التربية المقارنة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٧، ص ٢٧٨ .

٨ - محمد الناصف، المرجع السابق، ص ٩٧ - ٩٨ .

8. Deighton, L. The Encyclopedia of Education. Vol. 7. (New York: MacMillan Co., and The Free Press, 1971), pp.565- 570.

9. French, W. America's Educational Tradition. (Lexington, Mass.: Heath and Co., 1964), pp.28- 32.

10. French, 1964, pp.133- 134.

11. French, 1964, pp.132- 133.
Pratt, D. Curriculum: Design and Development. (New York: Harcourt, Brace and Jovanovich, Inc., 1980), pp.28- 31.
Deighton, L. Vol. 4, 1971, pp.351- 352.

12. Encyclopaedia Britannica. Vol. X. pp.315- 316, 1973-74.

13. King, E. 1973, pp.222- 224.

14. Weston, 1977, p.41.

15. Gwynn, and Chase. 1969, pp.4, 8, 18- 20.

16. Tanner and Tanner, 1980, pp.288- 285.

17. Zais, 1976, pp. 58- 68.

18. Kliebard, H. Systematic Curriculum Development, 1890-1959. In, Schaffarzick, J. and Sykes, G. Values Conflicts and Curriculum Issues. (Berkley: McCutchan Publishing Corp., 1979), p.197- 234.

Pratt, 1980, pp.29- 30.

Zais, 1976, pp.4- 6.

19. Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.134- 135.

20. Pratt, 1980, p.34.

21. Tyler, R. Basic Principles of Curriculum and Instruction. (Chicago Press, 1975), p.1.

22. Smith, Stanley and Shores, 1957.

23. Saylor, G. and Alexander, U. Curriculum Planning for Better Teaching and Learning. 1954.

24. Pratt, 1980, pp.34- 35.

25. National Association for Core Curriculum Inc., Core Today: Rationaleand Implications. (Lexington, Ky.: NACC, 1974).

26. Charlton, K. The Contribution of History to the Study of Curriculum. In, Kerr, J. (ed) Changing the Curriculum. (London: University of London Press Ltd., 1968), p.67.

27. Charlton, 1968, p.67.

28. Charlton, 1968, pp.63- 77.

Chapter IV

ثقافة المجتمع ـ مبادؤهاوعواملها وتضميناتها للمنهج

1. Smith, Stanley and Shores, 1975, pp.3- 7.

٢ ـ محمد زياد حمدان. تقييم التعلم ـ أسسه وتطبيقاته . بيروت: دار العلم للملايين ١٩٨٠ ، ص ٢٣٥ ـ ٢٣٦ .

٣ ـ محمد زياد حمدان. المرجع السابق ١٩٨٠ ، ص ٢٣٢ ـ ٢٣٤ .

٤ ـ محمد زياد حمدان. التدرس الحديث ـ أصوله وخصائصه. الكويت: مؤسسة دار الكتب، ١٩٨٢ .

5. Adapted from: Spears, H. The Teacher and Curriculum Planning (New York: Prentice-Hall, Inc., 1953), pp.31- 32.

6. Beauchamp, 1964, pp.199- 200.
Peter, G. Values and the Curriculum. In, Hopkinson, D. (ed) Standards and the Curriculum. (London: Ward Lock Educational, 1978), pp.119- 128.

7. Eggleston, J. The Sociology of the School Curriculum. (London: Routledge and Kegan Paul, 1980), pp.8- 10.

8. Saylor, G. and Alexander, W. Planning Curriculum for Schools. (New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1974), p.117.
Taba, H. 1963, pp.16- 32.

9. Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.8- 9.

10. Anderson, V. Principles and Procedures of Curriculum Improvement. (New York: Ronald Press, 1956), pp.83- 86.

11. Eggleston, 1980, pp.16- 17.

12. Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.12- 13.

13. Kelly, A. The Curriculum: Theory and Practice. (London: Harper and Row, Publishers, 1979), pp.53- 55.

14. Beauchamp, 1964, pp.200- 201.

Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.19- 22.

15. Ragan, William B. Modern Elementary Curriculum. (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966), pp.88- 89.

16. Beauchamp, 1964, pp.200- 201.

17. Gwynn and Chase, 1969, pp.98- 99.
Venable, 1967, pp.96- 99.

18. Ross, L. Neagley; Evans, N.D. Handbook for Effective Curriculum Development. (Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1967), pp.35- 36.

20. Ross, 1967, pp.35- 37.

21. Doll, 1974, pp.87- 92.

22. Benne, K. and Bazidar, M. Human Relations in Curriculum Change. (New York: The Dryden Press, 1951, pp.38- 63.

Chapter V

علم النفس والمتعلمون - مبادؤهما وتضميناتها للمنهج

1. Wright, B. and others. Elementary School Curriculum: Better Teaching Now. (New York: The MacMillan Co., 1971), pp.21- 160.

٢ - محمد زياد حمدان. التربية العملية الميدانية - مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها. بيروت: توزيع الشركة المتحدة، ١٩٨٢، ص ٢٧٩ - ٣١٥ .

3. Tyler, 1975, pp.5- 6.

4. Beauchamp, 1964, pp.226- 227.
Gage and Berliner, 1975, pp.86- 87.
Ragan, 1966, pp.41- 42.

5. Lefrancois G. Psychological Theories and Human Learning: Kongor's Report. (Monterey, Cal.: Brooks / Cole Publishing Co., 1972), p.8.

6. Lavatelli and others, 1972, pp.63- 73.
Ragan, 1966, pp.44- 45.

7. Venable, 1967, pp.67- 69.

٨ ـ محمد الناصف: المرجع السابق، ص ٧٢ ـ ٧٤، ٧٨ ـ ٧٩ .

٩ ـ محمد زياد حمدان. التدريس الحديث. المرجع السابق، ١٩٨٢، الفصل السابع.

9. Downey, M. The Psychological Background to Curriculum Planning. in, Kelly, 1980, pp.68- 70.

10. Lavatelli, 1972, pp.64- 76.
Taba, 1962, pp.83.
Venable, 1967, pp.75.
Zais, 1976, pp.263- 64, 267- 68, 270- 277.

١١ ـ محمد زياد حمدان. التدريس الحديث. المرجع السابق، ١٩٨٢، الفصل السابع.

12. Taba, 1962, pp.83- 84.
Venable, 1967, p.84.
Zais, 1976, p.283.

13. Venable, 1967, pp.76- 80.

١٤ ـ محمد زياد حمدان. التدرس الحديث. المرجع السابق، ١٩٨٢. الفصل السابع.

15. MacDonald, J. Wolfson, B., Zaret, E. Reschooling Society: A Conceptual Model. Washington, D.C.: ASCD, 1973.

١٦ ـ محمد زياد حمدان. تقييم التعلّم. المرجع السابق، ١٩٨٠، ص ١٦٩.

17. Taba, 1962, pp.112- 120.
Tyler, 1975, pp.38- 43.

18. McCandless, B. and Evans, E. Children and Youth: Psychological Development. (Hinsdale: The Dryden Press, 1973, pp.123- 295.

١٩ ـ محمد زياد حمدان. التدريس الحديث، المرجع السابق، ١٩٨٢، الفصل السابع.

20. McCandless and Evans, 1973, pp.71- 72.
Taba, 1963, pp.109- 110.

21. Kohlberg, L. Development of Moral Character and Moral Idiology. In, Hoffman, M. and Hoffman, L. (eds).
Review of Child Development Research. Vol. I. New York Russell Stage, 1964, pp. 364- 431.
Kohlberg, L. «Education for Justice» in Moral Education. (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970), pp.57- 65.

22. Harrow, A. A Taxonomy of the Psychomotor Domain. (New York: McKay Pub. Co., 1972).

23. Taba, 1962, pp.121- 129.
Venable, 1967, pp.69- 71.

٢٤ ـ محمد زياد حمدان. التعلم الصفي ـ تحفيزه وادارته وتقييمه. جده: مؤسسة تهامة (تحت الطبع)، الفصل الأول والثاني والثالث.

Chapter VI

نظرية المنهج ـ أنواعها وتطبيقاتها ونماذجها

1. Zais, 1976, pp.3- 4.

2. Ross, 1967, p.16.

3. Kerlinger, Fred N. Foundations of Behavioral Research. (New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973), pp.8- 10.

4. Zais, 1976, pp.77- 79.

5. Moore, T. Educational Theory: An Introduction, (London: Routledge and Kegan Paul, 1977), pp.V, 7- 8.

6. Beauchamp, 1964, p.22.

7. Moore, 1977, pp.1- 9.

8. Snow, R. «Theory Construct for Research on Teaching».

Second Handbook of Research on Teaching. 1973, pp.82- 86.

9. Snow, R. 1973, pp.86- 103.

10. Ross, 1967, p.16.
Zais, 1976, p.89.

11. Saunders, Robert L.; Phillips, Ray C. and Johnson, Harold. A Theory of Educational Leadership (Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc., 1966), p.7.

12. Snow, R. 1973, pp.104- 106.
13. Kerlinger, 1973, pp.8- 10.

Moore, 1977, pp.3- 8.
Zais, 1976, pp.

14. Lavatelli, 1972, pp.84- 85.

15. Zais, 1976, p.94.

16. Beauchamp, 1973, p.22.

17. Taba, 1962, p.420.

18. Gwynn and others, 1969, p.583.

19. Adapted from: Beauchamp, 1964, p.24.

Zais, 1976, pp.75- 76.

20. Molnar, A. and Zahorik, J. Curriculum Theory. (Washington, D.C.: ASCD, 1977), pp.5- 7.

21. Deighton, L. 1971, pp.351- 352.
Lavatelli, 1972, pp.91- 92.

22. Lavatelli, 1972, p.92.

23. Cohen, S. The Elementary School in the Twentieth Century: A Social Context. In, Goodlad, J. and Shane, H. The Elementary School in the United States. The 72nd Year-Book of the NDDE. (Chicago: The University of Chicago Press, 1973), pp.67- 87.
Lavatelli, 1972, pp.92- 96.
Tanner and Tanner, 1980, pp.83- 85.

24. Tyler, 1975, p.1.

25. Taba, 1962, pp.16- 192.

26. Goodlad, J. and Associates. Curriculum: Decisions and Data Sources. (Waltham, Mass: Blaisdell Publishing Co. 1972).

27. Popham, W. and Baker, E. Systematic Instruction. (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1970).

28. McDonald, J. «Educational Models for Instruction» In, Theories of Instruction. Edited by Mc Donald, J. and Leeper, R. (Washington, D.C.: ASCD, 1965), p.5.
(With permission of the publisher).
McDonald, J., 1971, pp.120- 134; Zais, 1976, pp. 94- 95.

29. Adapted from: Johnson, M. «Definitions and Models in Curriculum Theory.» Educational Theory, April, 1967.

30. King, A. and Brownell, J. Encounter: A Theory of Curriculum which Affirms the Centrality of the Communities of Discourse. In, Hyman, 1973, ch. 5.

31. Adapted from: King and Brownell, 1973, p.93.

32. Gwynn and others. 1969, pp.574- 611.

33. Adapted from Gwynn and others, 1969, p.587.

34. Zais, 1976, pp.96- 98.

35. Adapted from: Zais, 1976, p.97.

36. Travers, R. Toward Taking the Fun out of Building a Theory of Instruction. In, Rational Planning inCurriculum and Instruction (Washington, D.C.: NEA, 1967), pp.32- 49.

Chapter VII

مناهج المادة الدراسية - أنواعها وخصائصها وتطبيقاتها

1. Cook and Doll, 1973, p. 193- 194.
Doll, 1978, pp.131- 132.

Taba, 1962, pp.385- 287.

2. Beauchamp, 1964, pp.7- 8.
Hurley, B.D. Organization of the Curriculum. (New York: Ronald Press 1975, p.84- 85).
Ross, 1967, pp.12- 13.
Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.229- 242.
Venable, 1967, pp.101- 102.

3. Zais, 1976, pp.400- 401.

4. Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.244- 249.
Taba, 1962, pp.387- 392.
Zais, 1976, pp.401- 403.

5. Zais, 1976, pp.404- 406.

6. King, A. and Brownell, J. The Curriculum and the Disciplines of Knowledge. (New York: John Wiley and Sons, Inc., 1966).

7. Zais, 1976, p.405.

8. Doll, 1978, p.132.

9. Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.253- 254.

10. Smith, Stanley and Shores, 1957, p.255.

11. Doll, 1978, p.132.
Ross, 1967, p.3.

12. Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.257- 262.

13. Taba, 1962, pp. 394- 395.

14. Zais, 1976, pp.406- 407.

15. Taba, 1962, pp.395.
Zais, 1976, pp.407- 408.

16. Cook and Doll, 1973, p.193.

Chapter VIII

مناهج الطفل والمجتمع - أنواعها وخصائصها وتطبيقاتها

1. Kilpatrick, W. The Essentials of the Activity Movement. In,

Hyman, 1973, pp.28- 52.
Saylor and Alexander, 1974, pp.234- 235.
Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.267- 270.

2. Doll, 1978, p.134

3. Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.265- 291.

4. Taba, 1962, pp.402- 403.

5. Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.293- 296.

6. Zais, 1976, pp.410- 411.

7. Zais, 1976, pp.411- 413.

8. Doll, 1978, pp.133- 134.

9. Taba, 1962, p.398.

10. Saylor and Alexander, 1974, p.220.

11. Stratemeyer, F. Developing a Curriculum for Modern Living. In, Hyman, 1973, pp.53- 71.

Stratemeyer, F. and Associates. Developing a Curriculum for Modern Living. (New York: Teachers College Press, 1957.

12. Stratemeyer, 1973, pp.67- 71.
Zais, 1976, pp.418- 19.

13. Saylor and Alexander, 1974, pp.221- 230.

14. Kemp, J. Instructional Design: A Plan for Unit and Course Development. Belmont, Cal.: Fearon Publishers, Inc., 1971.

15. Hug, W. Instructional Design and The Media Program. Chicago: American Library Association, 1975, pp.34- 37.

Chapter IX

المناهج المبرمجة - انواعها وخصائيها وتطبيقاتها

1. Bunderson, V. and Faust, G. Programmed and Computer-Assisted Instruction. In, Gage, N.L. The Psychology of Teaching Methods, 75th Yearbook of the NSSE.

(Chicago: University of Chicago Press, 1976), pp.54- 56.

Callender, P. Programmed Learning: Its Development and Structure. (London: Longman Group Limited, 1970), pp.1- 14.

Thomas, C. and Associates. Programmed Learning in Perspective: A Guide to Program Writing . (Chicago: Educational Methods, Inc., 1964), pp.11- 14.

2. Callender, 1970, pp.7- 11, 57- 67.

Davies, I. Presentation Strategies. In, Hartley J. (ed.) Strategies for Programmed Instruction: An Educational Technology. (London: Butterworths Publishing Co., 1972), pp.82- 99.

Kay, H. and Associates. Teaching Machines and Programmed Instruction. (New York: Penguin Books, 1969), pp. 41- 52.

Lysaught, J. and Williams, C. A Guide to Programmed Instruction. (New York: John Wiley and Sons, Inc., 1963), pp.70- 91.

Thomasand Associates, 1964, pp.15- 34.

3. Adapted from Callender, 1970, p.59.

4. Callender, 1970, p.59.

Kay and Associates, 1969, pp.50- 52.

5. Bunderson, and Faust, 1976, pp.46- 47.

6. Callender, 1970, pp.64- 65.

7. Adapted from Callender, 1970, p.66.

8. Bunderson, C. and Faust, G. 1976, pp.44- 46.

Callender, p. 1970, p.16- 17.

Gerlack and Ely, 1971, 371- 373.

9. Callender, 1970, pp.17- 36.

10. Callender, 1970, pp.19- 20.

11. Nunney, D.N. Educational Cognitive Style: A Basis for Personalizing Instruction. (Bloomfield Hills, Mich: OCC, 1975), pp.1- 18.

12. Callender, 1970, pp.74- 85.

Hartley, J. 1972, pp.187- 198.
Kay and Associates, 1969, pp.58- 95.
Thomas and Associates, 1964, pp.35- 39.

13. Callender, 1970, pp.86.
Lancaster, O. and Others. Effective Teaching and Learning. (New York: Gordon and Breach, 1974), p.61.

Markle, S. M. Good Frames and Bad. (New York: John Wiley and Sons, Inc., 1964), pp.14, 229- 231.

14. Callender, 1970, pp.86- 95.
Encyclopaedia Britannica, Inc. Linear Programming and Frame Construction for Programmed Learning Materials.
(Chicago: library Research Services, No., 9117), pp.1- 4.

15. Adapted from Callender, 1970, p.95.

16. Espich, J. and Williams, B. Developing Programmed Instructional Materials: A Handbook for Program Writers. (Palo Alto, Cal.: Fearon Publishers, 1967), pp.83- 96.

17. Davies, 1972, pp.114- 130.

18. Callender, 1970, pp.92- 94.
Espich and Williams, 1967, pp.38- 61.

19. Callender, 1970, pp.90- 91.
Green, E. The Learning Process and Programmed Instruction.
(New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1963), pp.151- 158.

Thomas and Associates, 1964, pp.67- 70.

20. Encyclopaedia Britannica, No. 9117, pp.3- 4.

21. Callender, 1970, pp.96- 97.
Espich and Williams, 1967, pp.62- 68.

22. Resnick, L. Programmed instruction and The Teaching of Complex Intellectual Skills: Problems and Prospects. In, Broudy, H., Ennis, R. and Krimerman, L. Philosophy of Educational Research.

(New York: John Wiley and Sons, 1973), pp.821- 853.

Skinner, B. The Science of Learning and the Art of Teaching Harvard Educational Review, v.14:2:1954, pp.86- 98.

Skinner, B. Why We Need Teaching Machines. Harvard Educational Review, v.31:4:1961, pp.35- 55.

23. U.S. Government Printing Office. Programmed Instruction: A Brief of Its Development and Current Status. (Washington: HEW, 1970, pp.8- 10.

24. Sergiovani, T. and Starrat, R. Emerging Patterns of Supervision: Human Perspectives. (New York: McGraw-Hill Book Co., 1971), p.p.127- 153.

25. Callender, 1970, pp.67- 70.

Chapter X

المناهج المحورية - أنواعها وخصائصها وتطبيقاتها

1. Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.311- 314.

2. Vars, G. A Contemporary View of the Core Curriculum. In, Vars, G. (ed) Common Learnings: Core and Interdisciplinary team Approaches. (Scranton, Penn.: International Textbook Co., 1969), pp.6- 8.

3. National Association for Core Curriculum. Core Today: Rationale and Implications. (Kent, Ohio: NACC, 1974), p.1.

4. Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.336- 387.

5. Ammons, M. Communication: A Curriculum Focus. In, Hyman (ed), 1973, pp.178- 199.

6. Hand, H. The Case for the Common Learnings Course. In, Hyman (ed), 1973, pp.73- 87.

7. NACC, 1974, pp.1- 8.

Smith, Stanely and Shores 1957, pp.314 - 335.

8. Rivera, K. and Vars, G. Core and the Middle School. In, Vars, 1969, p.141.

٩ - محمد زياد حمدان . « دور كليات التربية في التنمية الثقافية للمجتمع العربي». ورقة بحث مقدمة لندوة كليات التربية في الجامعات العربية. الرياض : كلية التربية. ابريل ١٩٧٨، ص ١٦ .

10. NACC, 1974, p.9.

11. Vars, 1969, p.11.

12. Vars, 1969, pp.12- 13.

Chapter XI

مكونات المنهج - أنواعها واختيارها وتنظيمها

1. Kerr, J. The Problem of Curriculum Reform.In, Changing the Curriculum. (London: University of London Press, Ltd., 1968), pp.16-17.

2. Nicholls, A. and Nicholls, H. Developing a Curriculum: A Practical Guide. (London: George Allen and Unwin Co., 1978).

3. Adapted from: Brookover, W. Measuring and Attaining the Goals of Education. (Washington, D.C.: ASCD, 1980), p.7.

4. Tyler, R. Basic Principles of Curriculum and Instruction. (Chicago: The University of Chicago Press, 1975).

5. Kelly, A. 1979, pp.29- 33.

Nicholls, 1978, pp.34- 35.

Saylor and Alexander, 1974, pp.174- 178.

6. Bloom, B. and others. A Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain. (New York: David McKay Co. Inc., 1974).

٧ - محمد زياد حمدان. التربية العملية الميدانية - مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها. بيروت توزيع الشركة المتحدة ١٩٨٢، الفصل الثامن.

8. Krathwohl, D., Bloom, B. and Masia, B. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain. (New York: David McKay Co., Inc., 1975).

9. Harrow, A. A Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives.(New York: Longman, 1980).

10. Derr, R. A Taxonomy of Social Purposes of Public Schools. (New York: David McKay Co., Inc., 1973).

11. Saylor and Alexander, 1974, pp.158.

12. Tyler, 1975, pp.16- 25.

13. Chamberlin, L. and Girona, R. Our Children are Changing. In, Hass (ed). Curriculum Planning: New Approach. (Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1980), pp.101- 104.

14. Kohlberg, L. The Cognitive Development Approach to Moral Education. In, Hass, 1980, pp.129- 139.

15. MidCentury Whitehouse Conferance Fact Finding Report on Children and Youth. (Washington, D.C.: 1951), pp.6- 25. In, Hass, 1980, pp.107- 118.

16. Tyler, 1975, p.26.

17. Tyler, 1975, pp.37- 41.

18. Pratt, 1980, pp.184- 187.
Ragan, 1966, pp.123- 125.
Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.108- 123.

١٨ ـ محمد زياد حمدان . تحضير التدريس الصفي ـ انواعه وعملياته . الكويت: مؤسسة دار الكتب ١٩٨٢ .

19. Kemp, J. Instructional Design: A Plan for Unit and Course Development. (Belmont, Cal.: Fearon Publishers, Inc., 1972), pp.23- 24.

20. Ragan, 1966, pp.114- 115.

21. Chin, R. and Downey, L. Changing Change: Innovating A Discipline. In, Travers, M. (ed) Second Handbook of Research on Teaching. (Chicago: Rand McNally College Publishing Co., 1973), pp.517- 520.

22. Zais, 1976, pp.338- 340.

23. Taba, 1962, pp.176- 181.

24. Kemp, 1971, p.44.

25. Doll, 1974, pp.108- 109.
Lavatelli, 1972, p.112.
Nicholls, 1978, pp.51- 55.
Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.131- 150.
Zais, 1976, pp.342- 348.

26. Smith, Stanley and Shores, 1957, pp.233.
Zais, 1976, pp.341- 342.

27. Havinghurst, R. Developmental Tasks.In, Hass, 1980, pp.105- 106.

28. Kilpatrick, W. The Essentials of the Activity Movement. In, Hyman, 1973, pp928- 52.

29. Doll, 1977, pp.188- 201.

30. Tyler, 1975, pp.84- 98.

31. Gagne, R. The Conditions of Learning. (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977).

32. Doll, 1977, pp.186- 220.
Taba, 1962, p.290- 309.

33. Oliver, 1977, pp.284- 285.

٣٤ ـ محمد زياد حمدان . تقييم التعلّم ـ أسسه وتطبيقاته. بيروت: دار العلم للملايين ١٩٨٠.

35. Bloom B.; Hastings, J. and Madius, G. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.
(New York: MacGraw-Hill Book Co., 1971).

٣٦ ـ محمد زياد حمدان. تأسيس مراكز الوسائل التعليمية في المدارس والمناطق التربوية. بيروت: مؤسسة الرسالة ١٩٨١، ص ١٥٤.

Chapter XII

صناعة المنهج - مبادؤها وعملياتها

1. Saylor and Alexander, 1974.
2. Taba, 1962, p.421.
3. Hurley, 1957, pp.90- 91.
4. Zais, 1976, pp.17- 18.
5. Tyler, 1975, p.3- 123.
6. Taba, 1962, p.12.
7. Nicholls, A and H. 1978, pp. 21- 85.
8. Wheeler, D. Curriculum Process. (London: University of London Press, 1967), p.31.
9. Kemp, 1971, pp. 13- 18.
10. Ross and Evans, 1967, p.5.
11. Cook and Doll, 1973, pp.211- 213.
12. Hamdan, 1977, p.105.

Chapter XIII

التربية المنهجية في المستقبل - خصائصها ومكوناتها المحتملة

1- McLain, J. Developing Flexible All-year Schools. In, Leeper (ed). Curriculum Concerns in a Revolutionary Era. (Washington, D.C.: ASCD, 1971), p. 245.

2- Shane, H. Curriculum Change Toward 21st. Century. (Washington, D.C.: NEA,1978), pp. 59-70.

3- BBC. Science in Action Program. (London: March 21st., 1982).

4- Rosen, S. Future Facts. (New York: A Touchstone Book, 1976).

5- BBC. The Farming World. (London: March 24, 1982).

6- Alexander, W. Curriculum Planning as it Should Be.. In, Saylor (ed), The School of the Future -Now. (Washington D.C.: ASCD, 1972), pp. 108-111.

McDanield, M. Tomorrow's Curriculum-Today. In, Toffler, A. Learning for Tomorrow: The Role of the Future in Education. (New York: Vintage Books, 1974), pp. 103-131.
Shane, H. The Educational Significance of the Future. (Bloomington: PDK, 1973), pp. 15-26.

7- Heathers, G. Education to Meet the Psychological Requirements for Living in the Future. In, Hass (ed), 1980, pp. 79-84.

8- Alexander, W. In, Saylor (ed), 1972, pp. 103-108.
Corey, S' and E. Sensitivity Education. In, Leeper (ed), 1971, pp.230-232.

Gibbons, M. The New Secondary Education. (Bloomington: PDK, 1976) pp. 81-82; 91-133.

Goldman, H. The Nature of Curriculum Relevance. In, Leeper (ed), 1971, pp. 225-228.
McDanield, M. 1974, pp.104- 109.

McLain, J. In, Leeper (ed), 1971, pp. 246-248.

Overly, N. and others. A. Model for Life-long Learning. (Bloomington: PDK, 1980)

Saylor and Alexander, 1974, pp. 368-387.

Shane, H. and Shane, J. Educating the Youngest for Tomorrow. In, Toffler (ed), 1974, pp. 181-194.

Shedd, M. The Kinds of Educational Programs We Need for the Later Adolescent Years. In, Saylor, G. (ed), 1972, pp. 63-64.

9- Alexander, In, Saylor (ed), 1972, pp. 108-111

Eichhorn, D. The Emerging Adolescant School of the Future-Now. In, Saylor (ed), 1972, pp.36-41.
Overly, and others, 1980, p.20.
Shane, 1973, pp. 48.
Shane, 1978, pp. 43-55.

10- Ross, L. and Evans, N. Handbook for Effective Curriculum Development. (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1967), p. 35.

11- Shane and Shane, In, Toffler (ed), 1974, pp.184-188
Shane, 1973, pp.83-86

12- Eichhorn, In Saylor (ed), 1972, pp. 43-44.
Shane, 1978, pp. 99-109,; 112-113.

13- Gibbons, 1976, pp. 120-122
Shane, 1978, pp.114-120

14- Frymier, J. A School for Tomorrow. In, Saylor (ed), 1972, pp. 79-80

15- Eichhorn, In, Saylor (ed) 1972, pp.42-43
Shane and Shane, In, Toffler (ed), 1974,pp.188-189

16- Alexander, In, Saylor (ed), 1972, pp. 112-113
Gibbons, 1976, p.190
Overly and others, 1980 pp. 7-9
Werdell, P. Futurism and The Reform of Higher Education. In, Toffler, (ed), 1974, pp. 299-311

17- Frymier, In, Saylor (ed), 1972, pp. 92-97.
Gibbons, 1976, p. 191.
Shane, 1978, pp. 71-77.

18- Alexander, In, Saylor (ed), 1972, pp. 113-115
Gibbons, 1976, pp. 190-191
Shane and Shane, 1974, pp. 189-190.

19- Gibbons, 1976, pp. 75-80
Saylor and Alexander, 1974, pp. 355-364.
Shedd, M. In, Saylor, (ed), 1972, pp. 60-62.

20- Houston, R. and Jones, H. Three Views of Competency- Based Teacher Education: II, University of Houston. (Bloomington: PDK, 1974, pp.11-14).

21- Dougherty, J. Summer School: A New Look. (Bloomington: PDK, 1981).

22- McLain, 1971, pp. 246-248.

23- Smith, J. Free Schools: Pandora's Box? Educational Leadership. 28 (5): 464-468, Feb., 1971.

24- Fennell, F.M. Elementary Mathematics: Priorities for the 1980s.

(Bloomington; PDK, 1981).

Lippitt, P. Students Teach Students. (Bloomington: PDK, 1975).

Remy, R.C. Citizenship and Consumer Education: Key Assumptions and Basic Competencies. (Bloomington: PDK, 1980).

Rhoades, L. and Rhoades, G. Teaching with Newspapers: The Living Curriculum. (Bloomington: PDK, 1980).

Williams, C. The Community as Textbook. (Bloomington: PDK, 1975).

25- Gibbons, 1976, pp. 181-189.

مسرد المصطلحات الأجنبية

Activity / Experience Curriculum (8)	منهج النشاط / الخبرة
Adjunctive (9)	مرافق أو ملازم أو ملحق بـ
Aims, Purposes or Goals (11)	الغايات ، الأغراض او الأهداف (العامة غالبا)
Alternatives (4)	البدائل او المتغيرات الثقافية
Analyzing (6)	تحليل
Applied Sciences (11)	العلوم التطبيقية
Appreciative Disciplines (2)	المعارف الجمالية
Areas of Living (8)	مجالات العيش (المجلات الحياتية)
ASCCD (3)	المجمع الامريكي للاشراف وتطوير المنهج (هيئة امريكية رئيسية متخصصة في حقل الاشراف والتدريس والمنهج)
Axiomatic Theory (6)	النظرية البدهية
Backward Chaining (9)	التسلسل التراجعي
Behavior Modification Program (5)	برنامج التعديل السلوكي
Behavioral Objectives Curriculum (8)	منهج الاهداف السلوكية

* تشير الارقام بجانب المصطلحات الانجليزية إلى فصول الكتاب التي تتواجد فيه هذه المصطلحات .

Block- Time (10)	فترة صفية موحّدة (أنظر المنهج المحوري)
Blocks-Time Curriculum (10)	منهج الفترات الدراسية المتصلة أو المتجمّعة
Branching (9)	منشعب (انظر البرمجة المنشعبة)
Broad-Fields Curriculum or Fused Curriculum (7)	منهج الحقول العامة او المندمجة او الموسّعة
Broken Axiomatic Theory (6)	النظرية المتغيرة
Child Centered Curriculum (3, 8)	المنهج المتمركز على الطفل (منهج الطفل)
Child Interests and Needs Curriculum (8)	منهج اهتمامات وحاجات الطفل
Civics (3)	مدنيات (كالتاريخ والاجتماع والتربية الوطنية.. التي تعنى بتنمية المواطنة الصالحة لدى الفرد)
Classroom Interaction Analysis (6)	تحليل التفاعل الصفي
Coding Models (6)	صياغة النماذج
Cognitive Dissonance (6)	التناقض أو التنازع الادراكي
Common Culture or Education Curriculum (4)	منهج الثقافة التربية العامة
Common Learnings Curriculum (10)	منهج المعارف العامة (نوع من المناهج المحورية)
Common Practices and Learning Courses (10)	مواد التعلم والخبرات العامة
Community of Organized Knowledge (6)	جماعات المعرفة المنظّمة
Community Teaching Center (10)	مركز تدريس المجتمع (مركز تدريس المجتمع المحلي)
Communities of Discourse (6)	جماعات المحاضرة
Computer (Assisted) Programing (9)	البرمجة الآلية أو الالكترونية
Concept Attainment (5)	تحصيل المفهوم (مفهوم وعملية تدريسية ادراكية لدى برونر)

Concept Learning (11)	تعلّم المفهوم
Conceptual Theories and Constructs (6)	نظّريات وتركيبات المفاهيم
Connectionism (5)	الاتصالية (مفهوم نفسي لدى ثورندايك)
Contemplative (2)	التأمل (أنظر الفلسفة الفكرية المثالية عند افلاطون)
Continuity (2)	الاستمرار
Control Theory (6)	النظرية الضابطة
Copy Prompt (9)	الحاث الناسخ
Core Curriculum (10)	المنهج المحوري
Correlated Subjects of fields (7)	المواضيع او الحقول المترابطة أو المتصلة (نوع من المناهج)
Courses (6)	مواد (دراسية)
Covert side (9)	الجانب الخفي (في السلوك الانساني)
Criterion Referenced Tests (11)	الاختبارات المعيارية (اختبارات مرجع المحك)
Critical Theory (6)	النظرية الناقدة (نظرية منهجية)
Culture- Epochs Theory / Curriculum (6)	نظرية/ منهج الادوار او الحلقات الثقافية (هربارت)
CultureRecapitulationTheory / Curriculum (6)	نظرية/ منهج الاستمرار الثقافي (هربارت)
Curriculum (12)	المنهج
Curriculum Construction or Making	بناء أو صناعة المنهج
Curriculum Consultant	مستشار المنهج
Curriculum Designer	مصمم المنهج
Curriculum Developer	مطوّر المنهج
Curriculum Evaluator	مقيّم المنهج
Curriculum Implementor	منفّذ المنهج
Curriculum Planner	مخطط المنهج
Curriculum Specialists	مختصوا المنهج (مختصون عامون في حقل المنهج عادة)

Curriculum Supervisor or Director	مشرف او موجه المنهج
	(مختصون عامون في حقل المنهج عادة)
Curriculum and Instruction (3)	المنهج والتدريس
	(مبادىء المنهج والتدرس عنوان لكتاب رالف تايلر)
Dame School (3)	مدرسة السيدة الكبيرة (العجوز)
Decisive Disciplines (2)	المعارف الحاسمة
	كالاجتماعيات والدين
Descriptivee Theories and Taxonomies (6)	التصنيفات والنظريات
	الوصفية
Developmental Psychology (5)	علم نفس التطوّر
Developmental Tasks (11)	المهمات المتطورة
	(المتدرجة في متطلباتها وصعوبتها (لهافيغهرست)
Dissciplines Curriculmum (7)	منهج الحقول المعرفية
Discrimination Learning (11)	التعلم التمييزي (لدى جاينيه)
Eclectic Philosophy (2)	الفلسفة الانتقائية
Educational Specialist (12)	درجة المختص
Degree in Curriculum Design	
	التربوي في تصميم المنهج (بين الماجستير والدكتوراه)
Elementisms Theory	نظرية الاسس او النظرية التحليلية
Encounters (6,7)	المواجهات (التعليمية لدى كنغ وبراونيل)
Facts Correlation (7)	ربط الحقائق المنهجية
Formal or Organized Curriculum (1)	المنهج الرسمي أو المنظم
Frames (9)	الاطارات (أنظر المناهج المبرمجة)
Gagne's Hierarchy of Intellectual Skills (11)	سلم (تدريج)
	جاينيه لمهارات العقلية
Gangs (1)	الشلل
Gate Frames (9)	الاطارات البوابة
	(انظر المناهج المبرجة)
General Education Subjects (10)	مواضيع التربية العامة
General Sciences (10)	العلوم العامة
Generation gap (3)	فجوة الأجيال
Genetic Theory (5)	نظرية الوراثة (في علم الاجناس)

Hermeneutic Theory (6)	النظرية التفسيرية (نظرية منهجية)
Hidden Curriculum (1)	المنهج الخفيّ
Humanistic Psychology (2,5)	علم النفس الانساني
Ideal Forms (2)	الصيغ او الاشكال المثالية للأشياء (مبدأ المعرفة الانسانية في فلسفة افلاطون الفكرية المثالية)
Identical Elements (5)	العناصر المتشابهة (مبدأ نفسي لدى ثورندايك)
Ideology (2)	الايديولوجية (مصطلح يشير للفلسفة السياسية غالبا)
Immediate Feedback (9)	التغذية الراجعة المباشرة
Individualized Goals (11)	الاهداف المتفردة (خاصة بالتربية او التعليم الفردي)
Informal Curriculum (1)	المنهج غير الرسمي
Instructional Content (1)	المحتوى التدريسي
Integration (2)	الدمج / التكامل
Integrative and Inspirational Disciplines (2)	المعارف الملهمة والدامجة (لدى براودي)
Investigative Disciplines (2)	معارف البحث/ الاستقصاء كالرياضيات والعلوم الطبيعية
Job or Vocational Competencies Curriculum (8)	منهج الكفايات المهنية الوظيفية
Law of Effect (5)	قانون الاثر او النتيجة (قانون نفسي لدى ثورندايك)
Learning Objectives (8)	مراكز التعلم
Liberal Arts (2, 6, 7)	الفنون النقلية (الآداب الانسانية)
Linear Programing (9)	البرمجة الافقية
Magnetic (9)	ممغنط
Mathetics (9)	ماثتيك (نوع من البرمجة في المناهج والتعليم)
Metaphors (6)	المجازات او الاستعارات او المصطلحات
Metaphysical World (2)	عالم ما وراء الطبيعة
Models (6)	نماذج
Motivation (5)	تحفيز

National Academy of Sciences (3)	الاكاديمية القومية للعلوم (هيئة متخصصة امريكية)
National Association for Core Curriculum (3)	المجمع القومي للمنهج المحوري (هيئة متخصصة امريكية)
National Science Foundation (3)	مؤسسة العلوم القومية (هيئة متخصصة امريكية)
NSSE (3)	المجتمع القومي لدراسة التربية (هيئة متخصصة امريكية اتخذت من مبادىء هربارت دستورا لها)
Naturalistic Realism (2)	الواقعية الطبيعية (فلسفة)
Normative Evaluation (11, 12)	التقييم الجزئي (الذي يخص عادة عنصرا او عاملا تعليميا)
Norm- Referenced Evaluation (11)	تقييم مرجع العنصر
Operant Conditioning (9)	الاشراط الفعّال
Organizing Metatheories (6)	تنظيم النظريات المتحولة
Overt (9)	ظاهري (خاص بالسلوك الانساني)
Panels (9)	الواح (المعلومات ـ انظر المناهج المبرمجة)
Para Curriculum (1)	المنهج الموازي للمنهج الرسمي المكتوب (المنهج الخفي أو غير الرسمي)
Parker Plan (10)	خطة باركر
Perception (5)	الادراك الحسّي
Persistant Life Situations (8)	المواقف الحياتية المثابرة (او المتكررة)
Pre-test (8, 9)	اختبار قبل التدريس
Principles or Descriptive Correlation (7)	ربط المبادىء أو الربط الوصفي
Problem Solving (11)	حل المشكلات
Process Skills Curriculum (8)	منهج المهارات العملية
Prompts (9)	حواث (منبهات)
Rational Humanism (2)	الانسانية العقلانية أو الواعية (فلسفة)
Realisum (2)	الواقعية (فلسفة) .
Realm (2)	حقل او عالم (مصطلح معرفي لدى فينكس)

Realm of Aesthetics (2)	عالم المعارف الجمالية (لدى فينكس)
Realm of Empirics (2)	عالم المعارف التجريبية مثل العلوم الفيزيائية والطبية والاجتماعية
Realm of Ethics and Morality (2)	عالم المعارف الاخلاقية/ القِيمية المتجسّدة في الفلسفة والدين غالبا
Realm of Synneotics (2)	عالم المعارف الشخصية/ الذاتية التي تخص الفرد نفسه
Realm of Synoptics (2)	عالم المعارف الشاملة/ الجامعة كالتاريخ والفلسفة والدين
Reconstructionism (2)	التجديدية (فلسفة)
Reinforcement (5, 9)	تعزيز
Response (5, 9)	استجابة
Rule Learning (11)	تعلم القاعدة
Schematizing (6)	التخطيط البياني
Scholoastic Realism (2)	الواقعية المدرسية / العلمية (فلسفة)
Scrambled Book (9)	الكتاب المتعرّش (أنظر المناهج المبرمجة)
Self Instruction (9)	التدريس الذاتي
Semantic Prompt (9)	الحاث الموضوعي
Separate Subjects Curriculum (7)	منهج المواضيع المنفصلة
Simulator (9)	محاكي
Skill / Task Analysis (5)	تحليل المهارة / المهمة
Skip-Linear Programing (9)	البرمجة الافقية المتخطية
Slow Learners (10)	بطيئي التعلّم
Social Studies (10)	الدراسات الاجتماعية
Societal Goals (11)	أهداف المجتمع
Special Education Curriculum (4)	منهج التربية الخاصة
Specialties (4)	الخصوصيات الثقافية
Specific, Educational or Behavioral Objectives (11)	الاهداف السلوكية/ الخاصة
Spiral Curriculum (2)	المنهج اللولبي (مصطلح لدى برونر)
Stimuli; Stimulus (5, 9)	المنبهات، مفردها منبه

Stimulus- Response (5)	المنبه ـ الاستجابة (مبدأ أساسي يقوم عليه علم النفس السلوكي)
Structure of the Intellect (11)	بناء العقل او الفكر (لجيلفورد)
Summative Evaluation (11, 12)	التقييم الكلي او النهائي
Summerhill (8)	سمرهل (مدرسة بريطانية يديرها نيل Neil وتقوم على مبدأ الحرية الكاملة للتلميذ)
Taxonomizing (6)	تصنيف أو تبويب
Teaching Frames (9)	الاطارات التعليمية
Thematic Prompt (9)	الحاث الموضوعي
Theory Miniaturizing (6)	التنظير المصغّر
Thought Systems (11)	أنظمة التفكير
Transcendental Philosophy (2)	الفلسفة المتعالية
Transfer of Learning (5)	تحويل التعلّم
Translation (6)	ترجمة (احدى استراتيجيات التنظير المنهجي)
Tyler Rationale (6)	قاعدة أو مبدأ تايلر في تخطيط أو بناء المنهج
Universals (4)	العموميات الثقافية
Unstudied Curriculum (1)	المنهج غير المدروس (المنهج الخفي أو غير الرسمي أو الموازي للمنهج الرسمي)
Unwritten Curriculum (1)	المنهج غير المكتوب (المنهج الخفي أو غير الرسمي أو غير المدروس او الموازي)
Verbal Association (11)	الترافق اللفظي
Viewpoints correlation (7)	ربط الآراء أو وجهات النظر
Visual Prompt (9)	الحاث المرئي
Ziller Plan (10)	خطة زيلر